Jan Skaare Botner

Interaksjon mellom trener og utøver

- konsekvenser for trivsel for trener og utøver

Masteroppgave i Coaching og psykologi
Institutt for idrett og samfunnsvitenskap
Norges idrettshøgskole, 2020

Forord

Tema for denne masteroppgaven har vært å undersøke interaksjonen mellom trener og utøver i barneidretten.

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende, men også utfordrende. Det har tatt tid, men jeg har lært mye som jeg kan ta med meg videre inn i min egen jobb som trener. Jeg har lest mye om interaksjonen mellom trener og utøver som er nyttig informasjon og ha med seg videre i min egen hverdag som trener for barn og unge.

Det har vært spennende å være en del av et større forskningsprosjekt, og jeg har lært mye ved å være med på et så omfattende prosjekt. Jeg har utfordret meg selv både i kvalitativ og kvantitativ metode. Har ikke brukt all data jeg har vært med å prosessere selv, men det har vært utrolig nyttig å være med og lære.

Jeg vil takke min hovedveileder Bård Erlend Solstad for at jeg fikk bli med som en del av hans forskningsprosjekt. Har fått masse gode tilbakemeldinger som har hjulpet meg fremover i prosessen. Tuen takk for at døren alltid har stått åpen.

Tusen takk til Henrik Gustafsson som har vært bi-veileder på prosjektet mitt.

Vil takke Christina for støtten underveis i prosessen, som har vært lang. Takk for at du har hjulpet meg videre når jeg har stått fast, og ikke minst korrekturlest hele oppgaven min.

Jan

Oslo, juni 2020

Sammendrag

Det er tidligere forsket mye på hvordan en trener og utøver påvirker hverandre i forhold til motivasjon innenfor den organiserte idretten. Denne oppgaven ønsker å bidra til at flere utøvere og trenere kan utøve sin idrett i et miljø hvor de trives og lengter etter å komme tilbake til hver uke. Hvordan kan en enda bedre interaksjon mellom trener og utøver føre til at enda flere trives som en del av den organiserte idretten? (Jowett, 2005).

Denne oppgaven har derfor hentet data fra både trenere og utøvere, for å kunne belyse hva som skaper trivsel hos begge parter. Det er få studier som har samlet inn data fra begge parter tidligere (Harwood et al., 2015). Denne oppgaven og prosjektet den er en del av, har sett på dette innenfor barneidretten. Det er gjort svært lite forskning på akkurat dette feltet med utøvere som er yngre enn seksten år (Harwood et al., 2015).

Oppgaven er gjennomført med utgangspunkt i en kvalitativ metode. Det har blitt gjennomført seks fokusgruppeintervjuer med både utøvere og trenere.

Analysen av datamaterialet har blitt diskutert opp imot modeller og teorier som omhandler trener -utøver relasjonen, og modeller som har til hensikt å forbedre treneratferd. Analysen viste at det var flere aspekter ved interaksjonen og atferden til trenerne og utøverne som kan påvirke trivselen for å være en del av den organiserte idretten. Det som skapte størst trivsel for begge parter var det sosiale og den gode stemningen som utøverne har seg imellom (Jakobsen, 2001). Trenerne ble også positivt påvirket når utøverne hadde det gøy på trening. Det funnet som virket til å ha størst negativ innvirkning på trivsel var kampsituasjonen. Her skjedde det ofte et skifte i atferden hos treneren som de fleste av utøverne ikke var fornøyd med. Det kan virke som at trenerne ikke klarer å overføre det motivasjonsklimaet de skaper på trening, over til kampsituasjonen (Horn T. S., 2002; Smith, Quested, Appleton, & Duda, 2017)

Innholdsfortegnelse

Forord 4
Sammendrag 5
1.0 Introduksjon 8
2.0 Teoretisk rammeverk 11
2.1 Eksisterende kunnskap 11
2.1.1 Eksisterende forskning og modeller 16
2.2 Smith & Smoll 17
2.2.1 CBAS 17
2.2.2 Utvidet Mediational Model 18
2.2.3 «Coach Effectivenes Training» (CET) 20
2.3 A working model of Coaching Effectiveness 21
2.4 The multidimensional model of leadership 23
2.5 4Cs modellen 24
2.6 Interaksjonen trener – utøver 26
2.7 Frafall 28
2.8 Idrett for barn og unge i Norge 30
2.8.1 Rammer for treneren i barne- og ungdomsidretten 31
3.0 Problemstilling 33
4.1 Kvalitativ metode 34
4.2 Forskningsdesign 35
4.2.1 Fenomenologi 36
4.2.2 Case studie 37
4.3 Gjennomføring av studiet 39
4.3.1 Fokusgruppeintervju 40
4.3.2 Utvalg 42
4.3.3 Gjennomføring av intervju 43
4.4 Analyse 44
4.4.1Triangulering av metoder 44
4.4.2 Fenomenologisk analyse 44
4.4.3 Analyse i casestudier 45
4.4.4 Transkribering 45
4.5 Forskningsetiske overveielser 46
5.0 Resultater 48

5.1 Kommunikasjon 48
5.2 Treneratferd 54
5.3 Sosialt 61
6.0 Diskusjon 64
6.1 Begrensninger i oppgaven 67
6.2 Fremtidig forskning 68
Referanser 70
Vedlegg 75

1.0 Introduksjon

Idretten er en stor del av mange menneskers liv (Adie & Jowett, 2010). Idrett symboliserer rettferdighet, mot og moralske verdier. Dette samsvarer med kulturen i mange vestlige land, ikke minst i Skandinavia (Støckel, Strandbu, Solenes, Jørgensen, & Fransson, 2010). Idretten er en sterk bidragsyter til å fremme helse og velvære hos ungdom (Balish, Mclaren, Rainham, & Blanchard, 2014; Støckel et al., 2010;).

Det ligger en belastning i idretten, denne er spesielt til stede i idrett for unge (Støckel et al., 2010). På den ene side er idrett sett på som en sosial arena hvor man opplever integrering og sosiale og fysiske fordeler fra deltakelse. Den andre siden er den iboende delen av konkurranse som finnes i idrett, som sørger for følelsen av å tape, bli skuffet og være misfornøyd med seg selv (Støckel et al., 2010). Hvis den organiserte idretten har et ønske om å beholde alle så lenge som mulig burde miljø og trivsel være det som blir vektlagt (Jakobsen, 2001). Utgangspunktet når idretten vokste fram som en bevegelse på 1960 tallet var at for stort fokus på konkurranse og tidlig spesialisering med intensiv trening ville være skadelig for ungdom (Støckel et al., 2010). Unge skulle få lov å «leke» og at idretten skulle ha en mer lekende holdning mot unge og på den måten hindre frafall (Støckel et al., 2010). Istedenfor er det ofte prestasjoner og konkurranse som er førsteprioriteten (Jakobsen, 2001). Idrett for ungdom bør ikke inneholde et mål om at den skal være en kilde som produserer utøvere til toppidretten, men sørge for motivasjon til å ville fortsette med idrett så lenge som mulig (Gledhill, Harwood, & Forsdyke, 2017). Ved at så mange som mulig er med lenger vil det styrke rekruteringen av elite utøvere i lengden (Støckel et al., 2010).

Veldig mange barn og unge bedriver idrett (Skille E. Å., 2009; Støckel et al., 2010). Det er opp mot 70 -80% av alle barn i Norge er medlem av et idrettslag som ung (Skille E. Å., 2009; Støckel et al., 2010). Barn og unge som bedriver idrett kan ikke gjøre dette alene, det trengs en trener eller andre voksne som organiserer det utøverne skal holde på med (Lafreniere, Jowett, Vallerand, & Carbonneau, 2010; Skille E. Å., 2009; Støckel et al., 2010). I mange tilfeller er dette foreldre eller andre frivillige (Skille E. Å., 2009; Støckel et al., 2010). I vesten og land i Skandinavia har idretten vokst fram med en stor støtte i akkurat det at frivillige har hatt mulighet og vilje til å bruke sin fritid til akkurat dette (Skille E. Å., 2009; Støckel et al., 2010).

Barn og unge skaffer seg mange forskjellige mellommenneskelige relasjoner gjennom å delta i idrett (Poczwardowski, Barott, & Henschen, 2002). Det skapes relasjoner til andre utøvere, trenere, kontakt-personer rundt laget, andre foreldre, idrettspsykologer, fysioterapeuter etc. (Poczwardowski et al., 2002). Selv om utøveren møter mange forskjellige mennesker i sammenheng med den organisert idretten, så er det allikevel en relasjon som er mer spesiell enn de andre. Det er den relasjonen som blir dannet mellom trener og utøver (Poczwardowski et al., 2002). Relasjonen mellom trener og utøver påvirker opplevelsen utøvere har på trening, utbyttet av treningen, og kan også påvirke privatlivet deres (Poczwardowski et al., 2002). Utøveren blir som oftest sett på som de viktigste personene innen idretten, men det er viktig å ikke glemme at også treneren bruker like mye tid på idretten som sine utøvere (Stebbings, Taylor, & Spray, 2011). For at en trener skal kunne gjøre en god jobb og innfri det som kreves av en trener ovenfor sine utøvere må også treneren trives (Stebbings et al., 2011). Trener-utøver relasjonen er antatt å påvirke prestasjonen, velvære og motivasjonen til dem som er en del av den organiserte idretten (Adie & Jowett, 2010).

Relasjonen mellom trener og utøver er det som utgjør fundamentet av coaching (Jowett, 2017). En trener og utøver danner et forhold som er under konstant utvikling (Jowett, 2005). Det er et komplekst og dynamisk forhold (Jowett, 2005). For at det skal fungere er det viktig at begge parters behov er forklart og blir oppfylt. Hvis coaching blir sett på fra enten treners ståsted eller utøvers ståsted så blir det begrenset, men når coaching ses på fra en trener – utøver sentrert ståsted så får man en mye bedre forståelse for hvordan det fungerer (Jowett, 2017; Horne & Carron, 1985). Når man ser bare på utsender av coaching eller mottaker av coaching, vil det være elementer som ikke blir nevnt eller registrert. Det en person får ut av en annen persons atferd er ikke sikkert at alltid stemmer helt overens med det personen faktisk føler (Jowett, 2017). En trener kan ha en atferd som han selv føler fungerer på sin utøver, men utøveren føler det annerledes (Horne & Carron, 1985). Ved å se på forholdet fra begge parter sitt ståsted får du en bedre oversikt over hvordan coaching utføres, men også effektiviteten det har (Jowett, 2017). Effektivitet og suksessen med coaching kommer an på hvor godt forhold utøver og trener har dannet seg imellom (Jowett, 2017).

Forskningen som er blitt gjort på lederskap innenfor idretten som har sett på hvilke elementer som kan forklare hva som er forskjellen på en god og en dårlig trener -utøver relasjon (Smoll & Smith, 1989). Hvordan en trener oppfører seg og atferden trenere utviser ovenfor utøverne sine er viktig for hvordan deres relasjon utvikler seg (Smoll & Smith, in press). Forskningen til Smith og Smoll har vist at trenere er ubevisst på når de har forskjellige atferd (Smith &

Smoll, 2007). En viktig kvalitet en trener bør inneha for å kunne skape en god relasjon og et mellommenneskelig forhold til sine utøvere er trenerens evne til å forstå hver enkelt av sine utøvere (Lorimer & Jowett, 2013). Har en trener en forståelse for hvordan hans utøvere har det eller hvordan de liker at ting er, kan treneren lettere legge til rette for at alle er fornøyde og får den behandlingen som passer dem best (Lorimer & Jowett, 2013).

2.0 Teoretisk rammeverk

2.1 Eksisterende kunnskap

Interaksjonen mellom trener og utøver ble sett nærmere på i studier på 70-80 tallet. Det hadde blitt gjort noen studier for å finne ut hvilke personligheter og persontrekk som var best egnet for det å være en leder og i denne sammenheng en trener (Horne & Carron, 1985). Er det en type person som er mest egnet for slike posisjoner, som leder eller trener etc, eller kunne dette være forskjellig typer personer (Horne & Carron, 1985). Andre studier forslår at det kanskje ikke bare handler om personlighet og type person, men også at situasjon og hvilken gruppe mennesker man skal jobbe med som leder eller trener har noe å si for om du er egnet for en slik rolle (Horne & Carron, 1985). I 1977 var det en studie som pekte på at man må se på interaksjonen mellom spiller og trener for å kunne gi et bilde på kvaliteten på forholdet mellom utøvere og trener (Horne & Carron, 1985). Det er ikke nok bare å se på hvordan treneren er for å kunne gi svar på om forholdet mellom trener og utøverne fungerer (Horne & Carron, 1985). Det ble her brukt en modell som sammenlignet behov og oppførsel hos både utøver og trener. Modellen tok for seg flere faktorer. Den faktoren som viste seg å være den den mest avgjørende for om utøver og trener gikk overens eller ikke var inkludering (Horne & Carron, 1985).

Horne og Carron tok utgangspunkt i den studien som var gjort 10 år tidligere, men fjernet en del elementer og gjorde den enda mer rettet mot idrett (Horne & Carron, 1985). Den studien så på faktorer av en treners lederskap. Som trenings-stil og demokratisk lederstil, sosial støtte og belønning (Horne & Carron, 1985). Det ble i den studien brukt to instrumenter, FIRO-B and Leadership Scale for Sports (LSS). FIRO -B instrumentet tar for seg en persons samhandling med personer i en mer generell setting. LSS tar for seg flere dimensjoner av lederoppførsel og lederegenskaper (Horne & Carron, 1985). Dette temaet er i senere tid blitt satt mer i søkelyset hos flere forskere og det er etter hvert blitt gjort en del forskning på forholdet og relasjonen mellom trener og -utøver (Lafreniere et al., 2010).

Det er mange forhold som påvirker en utøver og utøverens prestasjoner, men det antas at det viktigste menneskelige forholdet er det mellom trener og utøver (Jowett, 2017; Lafreniere et al., 2010; Poczwardowski, Barott, & Henschen, 2002;). Forholdet mellom utøver og trener har vist seg å være avgjørende for en utøvers evne til å fungere som idrettsutøver (Lafreniere et al., 2010; Jowett, 2005; Poczwardowski et al., 2002). Dette forholdet bygger på mange forskjellige elementer, men er i hovedsak bygget på takknemlighet og respekt for hverandre

(Jowett, 2005). Det er innen idrettspsykologien blitt sett på faktorer som lar en trener skape så tette bånd med sine utøvere. Det er blitt gjort antagelser om at lidenskap er en slik psykologisk faktor. At en trener er lidenskapelig i sitt arbeid, vil være en bidragsyter til en god trener-utøver relasjon, med det faktum at trener er dedikert mot sine utøvere (Lafreniere et al., 2010). Trener – utøver relasjonen er basert på den dynamiske og komplekse coaching prosessen og tilfører det som trengs for at både utøver og treners behov er forklart og fullført (Jowett, 2005). Det som trengs for at dette forholdet skal være effektivt, er fokus på positiv vekst og utvikling, både som utøver, trener og som mennesker (Jowett, 2005).

Mye av den tidligere forskningen på dette området har vært basert på å se lederrollen fra trenerens ståsted (Jowett, 2005). Det er da ikke blitt basert på hvordan coachingen har påvirket forholdet mellom utøver og trener. Den forskningen har dreid seg mer om de tingene en trener har gjort på feltet (Jowett, 2005). I senere tid er det også blitt mer fokus på utøverne, for det er kanskje vanskelig at en trener har et lederskap uten en gruppe utøvere å lede (Jowett, 2005). En annen side ved dette, er at en trener kan gjøre ting riktig når noen følger med, eller fortelle om det han gjør på en god måte, uten at det trenger å være sannheten. Det er ikke sikkert at treneren lyver, men at utøverne ikke opplever det han gjør slik treneren selv gjør (Jowett, 2005). Med denne tankegangen ble det mer fokus på å studere den mellommenneskelige dynamikken mellom trener og utøver (Jowett, 2005; Poczwardowski et al., 2002). Det ble derfor utviklet noen nye modeller som skulle kunne gi et godt svar på dette, men det ble utelatt faktorer som ikke går på oppførsel og hvordan vi er mot andre (Jowett, 2005). Derfor ble «the 3Cs conseptual model» og «the co-orientation model» dannet, for å kunne fange opp de faktorer som ikke ses i oppførsel, som følelser og tanker (Jowett, 2005). Dette var modeller som tok for seg det følelsesmessige mellom trener og utøver. Hensikten var å prøve og beskrive forholdet mellom utøver og trener på et medmenneskelig nivå (Jowett, 2005). Hva tenker og føler de to partene om hverandre (Jowett, 2005). Disse to modellene er blitt brukt for å se om forholdet mellom utøver og trener stemmer overens med det som blir sagt, og da finne ut hvilke typer situasjoner hvor forholdet fungerer best mellom trener og utøver (Jowett, 2005). Spesielt co-orentation model har vært nyttig i jobben med å identifisere ineffektive og dysfunksjonelle forhold mellom trener og utøver (Jowett, 2005).

En del kvalitative studier viser at kommunikasjon er viktig for at et forhold skal holde i lengden (Jowett, 2005). Både da det kommer til kunnskap og forstå visse situasjoner, men også for å bevare og pleie forholdet mellom mennesker (Jowett, 2005). Forholdet mellom trener og utøver er et forhold som ofte varer over flere år, men det er veldig få som har forsket

på hvordan de klarer å beholde et godt forhold over lengre tid (Rhind & Jowett, 2010). Det at en utøver har mulighet til å prate med sin trener hver dag har vist seg å være en styrke for forholdet dem imellom. Trenere som åpner for samtaler om det som skjer i utøvernes liv har større sjanse for å utvikle forhold til sine utøvere som er basert på tillit (Jowett, 2005; Rhind & Jowett, 2010). Det må legges ned mye arbeid i et forhold for at det skal kunne vare over lengre tid (Rhind & Jowett, 2010). Et forhold som trener – utøver relasjonen blir satt på mange prøver, og møter mange forskjellige utfordringer. Det handler om å forbedre seg, oppnå suksess eller ha det gøy med idrett eller bare for å holde seg i form. Et slikt forhold krever mye fra de involverte for at det skal fortsette å være en positiv relasjon (Rhind & Jowett, 2010).

Mange av de studiene som er blitt gjort opp mot dette temaet er gjort med en tilnærming til lederskap (Jowett, 2005). Når dette blir gjort hver for seg enten med trener eller utøver, mister det en essensiell del av samspillet mellom trener og utøver i en coaching situasjon. Det fører til at det man får ut av studien blir begrenset (Jowett, 2017). For å forstå hele prosessen med coaching trenger man å se en helhet i det forholdet som er mellom utøveren og treneren (Jowett, 2017). For at en trener eller utøver skal ta steg framover, må de ha hverandre for å kunne utvikle seg (Jowett, 2017; Poczwardowski et al., 2002). Forholdet blir det mediumet som motiverer, gjør det til en trygg, fornøyelig, komfortabelt å drive med idrett. Dette legger grunnlaget for at trener og utøver kan og ønsker å utvikle seg sportslig (Jowett, 2017). Er forholdet positivt er det også sjanse for at utøveren utvikler seg følelsesmessig og en sosial vekst, med andre ord kan det sies at utøveren utvikler seg som menneske (Poczwardowski et al., 2002). De studier som er blitt gjort på interaksjoner mellom trener og utøver, er gjort med et fokus på hva trenerrollen gjør, og hvordan man skal kunne skape en bedre utøver. Det har i flere studier vært gjort undersøkelser både med trener og utøvere, men det virker som om det har hatt som mål å utforske hvordan det kan være til nytte for å forbedre coaching-begrepet og en treners måte å fremstå best mulig (Lafreniere et al., 2010).

Det er gjort flere ulike typer av studier som har ønsket å finne ut mer om akkurat denne relasjonen mellom utøver og trener (Jowett, 2005). Innfallsvinkelen har vært forskjellig. Det er nå de senere år blitt utført en del studier som ser dette fra utøverens ståsted (Balish et al., 2014; Clancy, Herring , MacIntyre, & Campbell, 2016; Gledhill et al., 2017). Hvilke følger det har for utøverne om samarbeidet eller forholdet til trener ikke er gunstig eller positivt. Det legges vekt på hva som fremmer motivasjon og hva man kan oppnå med et godt forhold (Balish et al., 2014; Clancy et al., 2016; Gledhill et al., 2017).

Det å forstå «hvorfor» har alltid vært et konstant mål i den psykologiske forskningen (Clancy et al., 2016). Motivasjon er blitt definert så bredt at det nesten gjør det umulig for psykologien å forske på det, mens andre steder er det definert så smalt at det omtrent ikke er mulig å utforske videre. I det store og hele er ønsket med å studere motivasjon at man skal finne ut hvorfor mennesker gjør som de gjør (Clancy et al., 2016). Innen idretten er dette et tema som blir diskutert og forsøkt pålagt utøvere hele tiden, utøveren er motivert eller umotivert. Som oftest er dette da målt ut ifra hva som er blitt sett, men ingen måling av motivasjon har blitt gjort (Clancy et al., 2016). Motivasjon, og linken til idrettsaktivitet, er fortsatt mindre forstått enn andre psykologiske felter. Grunnen til dette er nok at motivasjon styres av mange forskjellige faktorer. Alt fra indre, til styrt av vinning og basert på andres meninger. Det kan også være mange forskjellige grader av disse. Det er også mange som finner motivasjon i det å tilhøre en form for felleskap eller det å samarbeide med andre mennesker (Clancy et al., 2016).

Flere forskere har tatt tak i problemstillingen for å forstå utøver og trener ved å ta utgangspunkt i motivasjon. Det er flere kvantitative undersøkelser som har hatt motivasjon som et utgangspunkt, og videre om utøverne har følt at deres psykologiske behov blir dekket (Keegan , Harwood, Spray, & Lavallee, 2013). Flere av disse undersøkelsene fant tegn til at motivasjonen til utøverne ble påvirket av de sosiale omgivelsene (Keegan et al., 2013). Kvalitative undersøkelser ble gjort med ønske om å finne ut hvilken påvirkning trener, foreldre og medspillere påvirker motivasjonen til utøverne (Keegan et al., 2013). I disse undersøkelsene ble trenerens påvirkning sett på i den grad treneren evnet sin rolle som instruktør og legge opp til utvikling (Keegan et al., 2013). Når utøverne blir så gamle at de begynner å tenke på hvilken idrett de vil spesialisere seg i, forandrer fort treneren sin rolle seg. Treneren går i denne rollen fra å være en hjelpende og trygg person, til å være en faglig dyktig trener. I denne perioden forandrer også rollen til foreldrene seg. Fra at de kanskje har vært veldig involvert, blir de nå ikke involvert i det som skjer i selve treningen (Keegan et al., 2013). I en systematisk oversikt/ litteratur studie var det ønsket et fokus på indre personlige korrelasjoner i oppfattede motivasjonsklima, istedenfor det mer vanlige fokuset på prestasjons- konteksten (Harwood, Keegan, Smith, & Raine, 2015). Ønsket med studien var å evaluere verdien av korrelasjons forskning når man utforsker sosiale og kognitive prosesser som har innvirkning på motivasjon i idrett og fysisk aktivitet. Innhentet data viser at det er et klart avvik i undersøkelser som studerer forskjellige korrelasjoner som mål-orientert motivasjon, opplevd kompetanse og hvordan en blir påvirket av uforutsett oppmerksomhet

(Harwood et al., 2015). Utøvere kan oppleve at motivasjonen blir påvirket fra flere av de personene som sammen er med på å skape motivasjons-klimaet (Harwood et al., 2015). Derfor er det å studere de interaktive effektene av forskjellige personer i miljøet viktig, for å kunne bedre kunnskapen om hvordan sensitive utøvere kan reagere på spesifikke aspekter av motivasjons-klimaet (Harwood et al., 2015). Treneren kan sterkt påvirke en utøvers motivasjon, og derfor kan det være viktig med kursing hvor trenere kan lære det å skape et miljø hvor utøverne føler medbestemmelse og at instrukser blir gitt på en god måte med vektlegging på direkte kommunikasjon mellom trener og utøvere (Clancy et al., 2016). Noen trener-aksjoner er relatert til en utøvers selvbestemte motivasjon ved at deres grunnleggende behov er dekket, noe som forsterker adaptiv atferd. Hvor mer direkte kommunikasjonen er mellom trener og utøver, er det blitt funnet bevis på at utøverens motivasjon øker (Clancy et al., 2016). Clancy et al.(2016), fant i sin studie seks studier som studerte trenerens påvirkning på motivasjonen, men de hadde ikke tatt motivasjons klima spesielt i betraktning (Clancy et al., 2016). En utøvers indre motivasjon er assosiert med det oppfatningen deres trener har av dem på trening og i instruksjon ved å komme med positive og konstruktive tilbakemeldinger (Clancy et al., 2016). At trenere ikke er for bestemmende, men lar spillerne være med i bestemmelser og er støttende også rundt ting som ikke bare gjelder idretten (Clancy et al., 2016). Det meste av den nåværende forskningen oppfatter eller fokuserer på at klimaet er noe som kun er dannet eller skapt av treneren (Harwood et al., 2015). Harwood et al. (2015), fant i sin studie bare fem studier som fokuserer på utøverskapt klima, og det var tre som fokuserte på foreldreskapt klima (Harwood et al., 2015). Dette fører til spørsmålet om at det legges for lite vekt på utøvere og foreldre i en slik sammenheng. Det reiser også spørsmål om evnen til å se helheten og forstå innflytelsen disse rollene har på hverandre (Harwood et al., 2015). Utøvere kan oppleve at motivasjonen blir påvirket fra flere av de personene som sammen er med på å skape motivasjons klimaet (Harwood et al., 2015). Derfor kan det å studere de interaktive effektene av forskjellige personer i miljøet være viktig for å forbedre kunnskapen om hvordan utøvere blir påvirket av spesifikke aspekter av motivasjons klimaet de er en del av (Harwood et al., 2015).

For en trener er den indre motivasjonen styrt og påvirket av utøvers motivasjon i konteksten som fremhever interesse og undergraver frafalls-intensjoner, og i tillegg fremhever motivasjon og prestasjoner (Clancy et al., 2016).

Den kvantitative forskningen rundt motivasjon og motivasjonsklima har brukt forskningsdesign som tverrsnitt og korrelasjonsforskning (Gledhill et al., 2017; Keegan et al.,

2014). De fleste studier har vært gjort med en metode som ligner metoden tverrsnitt. Selv om det ble innhentet data flere ganger så ble det ikke gjort over en lengre periode (Harwood et al., 2015). Clancy et al (2016), fant i sin studie 51 studier som brukte et tverrsnitts design.

Et av de kvalitative intervjuene brukte longitudinell design fordi forskningsobjektene måtte gjennomføre tre intervjuer, men tiden mellom intervjuene var ikke spesifisert (Clancy et al., 2016). Tre av de kvalitative undersøkelsene Clancy et al. (2016), brukte, hadde med trenere som forskningsobjekter (Clancy et al., 2016). Det blir nå gjort et større antall kvalitative studier på dette feltet, noe som kanskje tyder på at det trengs en større forståelse av det komplekse rundt et motivasjons-klima (Keegan et al., 2014).

De aller fleste studiene som er blitt gjort hentet sine forsøks personer fra skoler, slik at gjennomsnittet aldersmessig ligger på 16,5 år. Det var bare 20 studier som hadde gjennomsnitt som gikk tydelig utenfor gjennomsnittet på 16,5 år (Harwood et al., 2015).

2.1.1 Eksisterende forskning og modeller

Det er lagt fokus på prestasjon og suksess i mye av forskningen på dette feltet (Balish et al., 2014; Harwood et al., 2015; Gledhill et al., 2017). Hva gir motivasjon til å prestere, hvilke metoder fører til at spillere blir bedre, og hvordan skal vi få utøverne til å nå neste nivå (; Adie & Jowett, 2010; Jowett, 2017; Lafreniere et al., 2010). Det er anerkjent at den mest effektive måten for at en utøver skal kunne utvikle seg, er ved at man tar hensyn til personen, oppgaven og miljøet rundt utøveren og de psykologiske faktorene (Gledhill et al., 2017). Dette er viktig for idretten, men det er også flere faktorer som spiller inn i den idrettslige hverdagen. Grunnen til at mennesker bedriver idrett er ikke like, i alle fall ikke ungdom (Jakobsen, 2001; Molinero, Salguero, Alvarez, & Marquez, 2009). Det kan derfor være lurt å se på flere ting enn bare resultater og suksess når en skal bedømme om et forhold mellom trener og utøver er godt (Jowett, 2017). Det er også viktig å huske at partene skal trives både som utøvere og trenere, men også som mennesker (Poczwardowski et al., 2002; Stebbings et al., 2011). Det er mange som gir seg med idrett i barne- og ungdomsårene (Jakobsen, 2001; Molinero et al., 2009; Skille E. Å., 2006). Det kan være mange grunner til dette, men hvor viktig er det med trivsel og at interaksjonen med trener er god (Jakobsen, 2001; Molinero et al., 2009). De fleste av studiene som er gjort på emnet er kvantitative studier som er gjort med en måling (Harwood et al., 2015; Keegan et al., 2014).

2.2 Smith & Smoll

For å forklare oppførsel og grunnen til det, så fokuserer sosial-kognitive modeller på interaksjoner mellom situasjonelle og personlige faktorer (Smith & Smoll, 2007). Omgivelsene, personlige faktorer og oppførsel påvirker hverandre når det kommer til hvordan andre ser en person. Det påvirker også relasjonene som finnes i sammenheng med en situasjon (Smith & Smoll, 2007). På starten av 1970-tallet la Smith og Smoll frem en teoretisk modell om lederskapsoppførsel som ser nærmere på nettopp dette (Smith & Smoll, 2007). Denne modellen var inspirert av den kognitive revolusjonen som skjedde på den tiden og det som lå bak sosial-kognitiv teori (Smoll & Smith, in press). Forskningen som ble gjort for å støtte opp om modellen ble utført på lederes egenskaper innen idrett. En sosial omgivelse som er tilstrekkelig begrenset som gjør det mulig å bruke observasjon som teknikk til å måle oppførsel, og en omgivelse som er kjent for å påvirke både personlig og sosial utvikling hos de som befinner seg i denne omgivelsen (Smith & Smoll, 2007). Modellen har blitt kategorisert som en medieringsmodell på grunn av at det involverer relasjonen mellom situasjonen en utøver befinner seg i og trenerens oppførsel. Utøverens opplevelse av trenerens oppførsel i situasjonen og hvordan utøveren så reagerer mot trener (Smith & Smoll, 2007). Modellen foreslår at effekten en treners faktiske oppførsel har på utøverens ikke er direkte, men blir evaluert i etterkant av situasjonen. (Smith & Smoll, 2007). Det bildet utøveren sitter igjen med som er formidlet fra trener avhenger av hva utøver husker, og hvilken mening utøveren legger i oppførselen (Smith & Smoll, 2007). Kognitive avhengige prosesser fungerer som et filter mellom treners atferd og utøvers holdning til deres trener og andre aspekter ved idrettsdeltakelse (Smith & Smoll, 2007). Medieringsmodellen etterspør at man måler de etterspurte variabler på tre forskjellige nivåer. a) hva trenere faktisk gjør. b) hvordan deres oppførsel blir mottatt og huskes av utøverne c) utøvers holdninger til deres trenere, lagkamerater, erfaringen med idrett og seg selv (Smith & Smoll, 2007).

2.2.1 CBAS

Innen det sosial-kognitive perspektivet, har naturalistiske og i laboratorier vært de miljøer som er blitt favorisert som metodisk fremgangsmåte for å se på evaluering av atferd (Smith & Smoll, 2007). Smith og Smoll fortsatte på dette sporet da de i 1977 utviklet en metode for å måle faktisk trener atferd (Smith & Smoll, 2007). The coaching behavior assessment system (CBAS) tillater direkte observasjon og koding av en treners lederskaps atferd under kamp og

trening (Smoll & Smith, in press; Smoll & Smith, 1989). Kategoriene for atferd i CBAS ble tatt ut ifra analysert materiale fra mange lydopptak av treneres aksjoner som ble tatt opp under trening og kamp (Smith & Smoll, 2007; Smoll & Smith, 1989). CBAS har 12 kategorier. De er delt in i to hoved kategorier med atferd. Reaktiv atferd er respons på utøver eller lags atferd, men spontan atferd er satt i gang av trener og er ikke en respons på en merkbar forutgående hendelse (Smith & Smoll, 2007; Smoll & Smith,1989). Den reaktive atferden er respons på gode prestasjoner eller innsats, feil og dårlig oppførsel fra utøvere. Den spontane atferden er delt inn i kamprelatert og kampirrelevant atferd (Smith & Smoll, 2007). Det ble videre utviklet en måling på papir og penn for tilsvarende oppførsel. Det tok utgangspunkt i det opprinnelige CBAS oppsettet med atferd. Trenere kunne med dette indikere med en syv punkts skala hvor ofte de utførte de forskjellige atferdene, og utøverne kunne sette tall på deres treners forskjellige atferder. Hvor mange ganger en trener viser de forskjellige atferdene f.eks i en kamp (Smith & Smoll, 2007; Smoll & Smith,1989). Bruk av CBAS i observasjon og koding av treneratferd i en rekke idretter av flere enn bare Smith og Smoll har vist at systemet er tilstrekkelig og omfattende nok til å måle flertallet av åpent lederskap, med ganske høy pålitelighet og de individuelle forskjellene i atferdsmønstre fra trener til trener kan sees (Smoll & Smith, in press) Videre så utviklet CBAS seg til et verktøy som ble brukt til å se hvordan en treners atferd påvirket utøvernes opplevelse av sin deltakelse i idrett (Smith & Smoll, 2007; Smoll & Smith, in press).

2.2.2 Utvidet Mediational Model

Selv om den tidligere modellen inneholdt både åpen atferd og utøver-oppfattet atferd, var den ganske begrenset i omfang og det krevdes en større utdypning for å avgrense karakteristikker og prosesser som påvirker trener atferd, og formidle deres påvirkning på utøvere (Smith & Smoll, 2007). Spesielt viktig fra et sosialt-kognitivt perspektiv er den rollen som spilles av situasjonsfaktorer og individuelle særegne faktorer i treneres atferd og utøvers reaksjoner til denne atferden (Smith & Smoll, 2007). Det ble derfor foreslått å legge til flere variabler som kunne bli til en mer omfattende modell, men det ble ikke spesifisert hvilken rolle disse variablene skulle ha opp imot det forklarende, det prediktive og heuristisk kraft (Smith & Smoll, 2007). Modellen forklarer en del situasjonelle variabler og individuelle forskjellige variabler som er forventet å påvirke kjernekomponentene av modellen (Smith & Smoll, 2007). Som er treneratferd, utøvers reaksjon på dette og utøvers holdning, samt forutsagte empiriske forhold mellom disse elementene. Det utelukker ikke oversikten over andre

situasjonelle og individuelle forskjellige variabler som kan være viktige (Smith & Smoll, 2007).

Denne modellen tar for seg hvordan trenere som individuelle individer har mange forskjellige tilnærminger og syn på hvordan en trenergjerning bør gjøres. Hvordan atferden til treneren er bestemmes av hvilke mål treneren har og hvordan trenere ønsker å fremstå (Smith & Smoll, 2007). Atferdsmessig intensjon er antatt å være påvirket av kognitive variabler, variabler av motivasjon og sosiale variabler (Smith & Smoll, 2007). Modellen tar også for seg forskjellige individuelle variabler hos utøvere som kan påvirke deres inntrykk av trenerens oppførsel og hvordan de responderer på treneren (Smith & Smoll, 2007). Gjennom bruk av modellen har det vist seg at det er forskjeller på hvordan utøvere svarer på de forskjellige punktene ut ifra hvor gamle de er. Trenerens atferd påvirker utøverne annerledes ettersom de blir eldre (Smith & Smoll, 2007). Yngre barn er vare for straff, når de skal bedømme sin trener. Barn som er på vei opp til ungdomsidretten, 10-12 år legger mest vekt på om treneren er flink til å gi positive tilbakemeldinger og oppmuntringer. Ungdom eldre enn dette er mest opptatt av evnen treneren har til å gi tekniske tilbakemeldinger og instruksjon, i tillegg til mengden av det (Smith & Smoll, 2007). Dette er kunnskap som er nyttig med tanke på denne oppgaven, i den måte at det kan være til nytte for å forstå den data som er blitt samlet inn. Kjønn har også mye å si for hvilke svar man får ut av å bruke modellen. Det er blitt funnet ganske store forskjeller på dette punktet når det kommer til en treners atferd, og hva slags atferd som blir sett på som positiv og negativ av utøvere av forskjellige kjønn (Smith & Smoll, 2007). Mange personlighetsvariabler kunne utvilsomt moderert forholdet mellom treneratferd, utøvers opplevelse av treneratferd og evalueringsreaksjoner. På grunn av deres viktighet på både teoretisk og empirisk grunner så har det blitt inkludert tre variabler i modellen (Smith & Smoll, 2007). Konkurranse stress, generell selvtillit og idrettslig selvtillit (Smith & Smoll, 2007). Utøvere som ofte føler på stress under konkurranser reagerer spesielt på situasjoner som innebærer sosial evaluering (Smith & Smoll, 2007). Studier ser ut til å styrke modellens antagelser om at utøvere som føler på angst for det å ikke klare å prestere eller konkurrere har en tendens til å evaluere trener atferd mer negativt og skadende for deres prestasjon (Smith & Smoll, 2007). Selvtillit hos utøverne viser seg å ha en betydning for hvordan de ser sin trener, de med lav og høy selvtillit ranker sine trenere ulikt. Et interessant punkt for denne oppgaven er at utøvere med lav selvtillit respondere mer positivt til trenere som er utdannet, og som da er skolert til å være mer støttende og forsterke situasjoner. (Smith & Smoll, 2007). De utøverne med lav selvtillit responderte da dårligere på uskolerte trenere, enn utøvere med høy

selvtillit (Smith & Smoll, 2007). Utøver selvtillit, egen rapportert kompetanse, er hvordan utøveren evaluerer seg selv som utøver (Smith & Smoll, 2007). Utøvere med høy selvtillit til egen kompetanse hadde en mer positiv evaluering av demokratisk lederstil, trening og støttende og positiv tilbakemeldinger enn de med lavere selvtillit rundt egen kompetanse. De hadde en negativ opplevelse av situasjoner der treneren var mer enerådende og ikke demokratisk (Smith & Smoll, 2007).

2.2.3 «Coach Effectivenes Training» (CET)

Ved å bruke de data som er kommet frem gjennom forskningen som en empirisk basis for atferdsmessige retningslinjer utviklet Smith og Smoll et intervensjonsprogram til å modifisere trener atferd på en måte som ville bedre unge utøvers erfaring med idrett (Smith & Smoll, 2007). Sosial-kognitiv teori sto bak den praktiske metoden som ble brukt for å kommunisere retningslinjene til trenere, hjelpe trenerne til å anvende dem og opprettholde anvendelse over tid (Smith & Smoll, 2007). Dette intervensjonsprogrammet som ble lagt frem som et trenerkurs, ble kalt «Coach Effectivenes Training» (CET) (Smith & Smoll, 2007; Smoll & Smith, in press). Selv om denne oppgaven ikke direkte ser på utdanningen av trenere, men har et fokus på relasjonen mellom utøver og trener, så er den forskningen som ligger bak og som modellen er bygget på interessant. Modellen fremmer hvor viktig trener rollen er når det kommer til det følelsesmessige som er knyttet opp mot deltakelse for unge utøvere (Smith, Smoll, & Cumming, 2007). Det å kunne vise hvordan en treners innstilling og fremgangsmåte kan påvirke relasjonen mellom trener og utøver er interessant for oppgaven (Smith & Smoll, 2007).

CET kurset inneholder fem coaching prinsipper og presenterer atferdsmessige retningslinjer for hvordan man skal implementere hvert av prinsippene (Smith & Smoll, 2007). Det første prinsippet handler om en annen måte å tenke på når det gjelder det å vinne og konkurranse. Hvis treneren kan ha mer fokus på hva utøverne lykkes med, og komme med positive tilbakemeldinger, istedenfor å ha fokus på om utøverne vant eller tapte. Dette samsvarer med en oppgave eller et mestringsmotivert klima (Smith & Smoll, 2007). Det er også positivt i forhold til den omvendte relasjonen mellom glede og konkurranseangst (Smith & Smoll, 2007). Dette kan være med å bidra til en større deltakelse og at flere ønsker å være med lenger, fordi det bygges opp et bedre og tryggere forhold mellom trener og utøver (Smoll & Smith, in press). Det andre prinsippet handler om en positiv innstilling til coaching. Trener – utøver samhandlingen er karakterisert ved positiv forsterkning, oppmuntring og teknisk

instruksjon som hjelper til å skape et høyt nivå av mellommenneskelig tiltrekning mellom trener og utøver (Smith & Smoll, 2007; Smoll & Smith, in press). Straff og fiendtlig respons er ikke anbefalt, for det er blitt vist at det kan skape et negativt miljø i laget og skape en redsel for å gjøre feil (Smith & Smoll, 2007). Trenere blir oppfordret til å legge vekt på det positive som vil skje hvis utøveren gjør ting riktig, istedenfor å ha fokus på det negative utfallet hvis det gjøres galt. På den måten vil det være større sjanse for at forholdet mellom trener og utøver vil forholde seg positivt (Smith & Smoll, 2007; Smoll & Smith, in press). Det tredje prinsippet går ut på å skape normer som får utøvere til å hjelpe og støtte hverandre. Ved å skape slike normer innenfor en gruppe skaper bedre sosial støtte og nærhet mellom utøverne i en gruppe. Det vil høyst synlig føre til en gruppe som har et bedre samhold og med en sterkere lagmoral (Smith & Smoll, 2007). Disse spillerne vil ha en positiv utvikling når en trener er et positivt forbilde når man gir tilbakemeldinger til utøverne som går på ting som påvirker laget (Smith & Smoll, 2007). Det fjerde prinsippet går ut på regler og ansvar som skal gjelde for et lag, helst bør settes sammen med laget. Så kan man gå tilbake og referer til disse reglene når noe ikke er som det skal istedenfor å gi en form for straff når ikke regler blir fulgt (Smith & Smoll, 2007). Ved at utøverne er med på å skape regler og retningslinjer for hvilke rammer som skal gjelde, kan trenerne legge til rette for at spillere får en eierfølelse til dette og lærer selvdisiplin. Det kan også være med å unngå at utøverne føler seg usikre på treneren i forhold til regler og straff (Smith & Smoll, 2007). Dette kan skape en større tillit mellom utøver og trener, og føre til en bedre relasjon mellom trener og utøver på lengre sikt (Smith & Smoll, 2007; Smoll & Smith, in press). Det femte prinsippet er at trenere bør bli mer klar over deres egen atferd (Smith & Smoll, 2007). En treners atferd er noe en utøver husker og det kan er med på å forme utøverens syn på forholdet til sin trener og kanskje også hvordan utøveren ser tilbake på deltakelsen i idretten (Smoll & Smith, in press).

Dette arbeidet gir et bedre grunnlag for å forstå trenerrollen og fremmer flere viktige aspekter som er viktige for en trener i møte med unge utøvere. Denne oppgaven er ikke ute etter å lage et verktøy for trenere, men informasjonen som er blitt samlet i dette arbeidet er relevant i henhold til en utøvers utvikling og trivsel innen idretten.

2.3 A working model of Coaching Effectiveness

Denne modellen kan sammenlignes og har noen likheter med modellene til Smith og Smoll sine modeller på samme tema (Horn T. S., 2002). Denne modellen belyser en treners atferd og hvordan en trener påvirker sine utøvere med sin atferd (Horn T. S., 2002). Modellen kan oppsummeres i tre hovedpunkter. Modellen understreker at treneres atferd i en idrettslig

kontekst ikke skjer innen et vakuum. Identifiserbare forutgående faktorer fører til eller forklarer den type atferd trenere vil vise i en idrettssituasjon (Horn T. S., 2002). Faktorer som sosiokulturell kontekst, organisatorisk klima og trenerens egne personlige karakteristikker kan kombinert bestemme den type atferd treneren vil vise (Horn T. S., 2002). Med bakgrunn i den sosialkognitive litteraturen foreslår også denne modellen at effekten fra disse tre faktorene på en treners atferd kan være formidlet, i alle fall en del av det, gjennom en treners forventninger, verdier, mål og hans/hennes tro på ting. (Horn T. S., 2002). Det andre store punktet i denne modellen er at trenerens atferd på trening og kamp påvirker hvordan en utøver oppfører seg under kamp og trening. Både atferd, men også prestasjon om det er direkte eller indirekte (Horn T. S., 2002). I likhet med Smith og Smoll sin modell spesifiserer også denne modellen at den indirekte effekten en treners atferd har på utøveres prestasjon og atferd kommer an på meningen utøveren legger i atferden til treneren (Horn T. S., 2002). Denne modellen foreslår at utøver oppfatter og tolker en treners atferd individuelt. Disse individuelle oppfatningene av en treners atferd påvirker utøvernes selvoppfattelse, tro og holdninger (Horn T. S., 2002). Innunder dette ligger faktorer som selvtillit, selvbilde og forståelse av egen kompetanse. Dette er faktorer som påvirker en utøvers motivasjon i tillegg til prestasjon og atferd. Det tredje punktet gjør det klart at effektiviteten av forskjellige typer av treneratferd vil bli påvirket av situasjon og individuelle variabler (Horn T. S., 2002). Spesielt den direkte linken mellom en treners atferd og utøvers atferd og prestasjon er påvirket av flere idrettskontekstuelle variabler og en rekke utøver-variabler. En utøvers oppfatning og tolkning av deres treners atferd er forstått eller påvirket av deres egne personlige karakteristikker og av den sosiokulturelle konteksten (Horn T. S., 2002). Ut ifra at denne modellen indikerer et slikt aspekt kan vi ikke lenger anta at en form for trener atferd vil være effektiv for alle utøvere og i alle idrettssituasjoner (Horn T. S., 2002). Alder og holdning påvirker hva utøveren legger mest vekt på av en treners atferd (Cruz & Kim, 2017; Smoll & Smith, 1989). Barn i 10-12 år alderen husket en trener for den positve tilbakemeldingen og forstekning av en positiv handling (Smoll & Smith, 1989). Barn i alderen 10-13 år favorierte trenere som hadde en mer demokratisk stil, kontra en mer eneveldig stil (Cruz & Kim, 2017). Hvor effektiv en treneratferd vil være vil variere ut ifra utøverne som befinner seg i situasjonen og den idretten som setter rammer for hvilken situasjon treneren og utøveren befinner seg i (Horn T. S., 2002). Det er gjort funn som tilsier at utøvere fra forskjellige idretter har forskjellige syn på hva som regnes som en ønskelig trener atferd (Cruz & Kim, 2017). I henhold til denne oppgaven er det også interessant å ta med at unge jenter foretrekker en trener som har en demokratisk lederstil og som gir positive tilbakemeldinger (Cruz & Kim, 2017).

2.4 The multidimensional model of leadership

Dette var et forsøk fra Chelladurai på å syntetisere og utvide den sportslige konteksten. Ved å bringe ideer fra forskning gjort på ledelse fra andre fagfelt som psykologi og management (Riemer, 2007).Premisset bak modellen er at lederskap er en kompleks prosess hvor flere faktorer bestemmer effektiviteten. Den forklarer hvordan trener, utøver og situasjonen samhandler for å bestemme innholdet av en leders innflytelse (Riemer, 2007). The Multidimensional model of Leadership (MML) består av fire grunnleggende komponenter: (a). lederatferd, (b). forløpere av lederegenskaper, (c). påvirkning av forvandlende lederskap, og (d). utfall av lederatferd (Riemer, 2007).

For at en trener skal lykkes som leder må interaksjonen med faktorene rundt stemme overens, og ikke minst utøverne (Smoll & Smith, in press). Oppgaven ønsker å se om trener er klar over egen atferd og hvordan stemmer det med hva utøverne føler. Forholdet mellom trener og utøver bør være godt, og begge parter bør ha en forståelse av hva den andre forventer (Lorimer & Jowett, 2013). Modellen foreslår at et lags prestasjon og individuelle utøveres nivå av tilfredshet er en funksjon av hvilken grad en leders faktiske lederskapsatferd er sammenfallende med den ønskede lederskap atferden til utøveren, og kravene og begrensningene som er plassert på leder atferden (Riemer, 2007). Samsvarer trenerens atferd overens med det utøveren føler er bra og ønsket atferd. Dette er avhengig av situasjon, kjønn og alder (Smoll & Smith, 1989; Cruz & Kim, 2017). Samtidig som atferden er den som trengs i forskjellige situasjoner så er det større sjanse for at både prestasjon og tilfredshet vil være bra hos utøveren (Riemer, 2007).

Modellen foreslår også at trenerens faktiske oppførsel blir påvirket av hvordan utøverne ønsker at en leder skal være, og av krav og begrensninger i situasjonen (Riemer, 2007). Det er blitt gjort studier som har sett nærmere på om trenere endrer atferd i forskjellige situasjoner, som alder eller motivasjon på utøverne de trener (Partington, Cushion, & Harvey, 2014). Det er blitt funnet svar på at dette stemmer til en viss grad, men samtidig er det andre som har funnet svar på at atferden ikke endrer seg (Partington et al., 2014). Som oftest er det antatt at den endring man kan se hos en trener skjer på grunn av at treneren tror det er slik den gruppen bør behandles (Smoll & Smith, 1989). Tilbakemeldinger fra utøver på hvor fornøyde de er, og prestasjoner påvirker også hvordan en treners faktiske atferd er. Trenere og ledere kan styre og endre sin atferd for å skape et ønsket utfall (Riemer, 2007). Ønsket og krevd lederskapsatferd er påvirket av tre kategorier: (a). karakteren til utøveren, (b). treneren, og (c).

situasjonen. Grunnlaget for lederatferd er sett på som noe som blir styrt av utøvernes karakteristikk, situasjons karakteristikker, og i den grad utøveren er klar over slike krav og begrensninger (Riemer, 2007). Sett opp mot barneidrett er dette kanskje ikke noe utøverne er klar over, så her bør en trener ta enda mer ansvar for å sette seg inn i utøvernes karakteristikker (Cruz & Kim, 2017; Riemer, 2007). En utøver som trenger å føle tilhørighet, vil kanskje ønske et høyere nivå av sosial støtte fra treneren. Utøvere som sliter med ferdighetsnivået vil kanskje ønske at treneren bruker mer tid på teknikk (Riemer, 2007). En leders karakter spiller en viktig rolle for hva slags lederskapsatferd han utvikler. Dette er karakteristikker som evner, personlighet, erfaring, utdannelse og bakgrunn (Riemer, 2007).

Nødvendig atferd fra en trener blir bestemt fra forventninger og begrensninger pålagt treneren av situasjonen han står ovenfor (Riemer, 2007). Dette er situasjonsfaktorer som organisering, mål satt av utøvere eller et lag, oppgaver, struktur, kulturelle normer og lover, og regler som er satt utenfor idretten som alle må følge. I barneidretten er det masse av slike faktorer en trener må ta hensyn til (Krange & Strandbu, 2004). Det å være frivillig trener med kanskje egne barn i gruppen kan være en faktor som gjør det enda vanskeligere (Chroni, Medgard, Nilsen , Sigurjónsson, & Solbakken , 2018). Den atferden som er forventet av en trener blir også målt ut ifra gruppen utøvere han eller hun har å gjøre med. Med yngre utøvere er det ikke sikkert at atferd som er forventet av treneren blir formidlet. Derfor er det viktig å ha innblikk i egen praksis (Smoll & Smith, 1989). Nivå på gruppen, alder og kjønn vil sette forskjellige krav til treneratferden (Riemer, 2007). Det viser seg at trenere ofte ikke er klar over egen atferd (Partington et al., 2014; Smoll & Smith, 1989).

2.5 4Cs modellen

Jowett har skrevet og forsket mye på temaet som omhandler trener-utøver relasjonen. Som vist tidligere har det blitt utført mye forskning på treneratferd og hvordan dette kan påvirke utøver, eller hvordan utøveratferd og betingelser kan påvirke trener (Jowett, 2005; Smoll & Smith, 1989). Dette kan være litt snevert i henhold til at lederskap er noe som kan bli delt, en trener kan ikke være trener uten en gruppe å lede (Jowett, 2005). Det ble derfor stilt spørsmål, om man ut ifra å vite hva partene gjør med hverandre kan forklare hva som foregår mellom en trener og utøver (Jowett, 2005). Jowett kom derfor opp med en modell, the 3Cs conceptual model. Ønsket med denne modellen var å kunne fange opp komponenter som andre modeller ikke fanget opp, som viktige ikke-atferd komponenter i et forhold som tanker og følelser (Jowett, 2005).

3Cs modellen kom i 2002, og er laget med et utgangspunkt i at trener-utøver forholdet er definert av gjensidig avhengighet mellom trener og utøvers følelser, tanker og atferd (Jowett, 2005; Jowett & Chaundy, 2004). Gjennom studier er det blitt operasjonalisert og systematisert ved bruk av konstrukjonene: (a) nærhet (closeness), (b) forpliktelse (commitment) og (c) komplementaritet (complementarity) (Jowett, 2005; Jowett & Chaundy, 2004).

Nærhet beskriver det emosjonelle i relasjonen og reflekterer graden av hvor knyttet trener og utøver er, og hvor dypt deres forhold går. Hvordan partene utrykker nivået av respekt, tillit og hvordan de verdsetter hverandre, indikerer hvor godt forholdet mellom trener og utøver er (Jowett, 2005; Jowett & Poczwardowski, 2007). Forpliktelse reflektere trener og utøvers vilje og ønske om å fortsette forholdet dem i mellom. Det er sett på som en kognitiv representasjon av forbindelsen mellom utøver og trener (Jowett, 2005; Jowett & Poczwardowski, 2007). Komplementaritet definerer den interaksjonen mellom partene som omhandler sammarbeid og effektivitet. Komplementariet gjenspeiler tilknytningen til motivasjon og atferd, og inneholder oppførsel som å være mottakelig, vennlig, rolig og villig (Jowett, 2005; Jowett & Poczwardowski, 2007)

Jowett kom med Co-orientation modellen i 2002, men den er hentet ut fra en eldre teori (Jowett, 2005). Denne modellen er ment for å gi enda en dimensjon til forskning på trener og utøver relasjonen ved å avdekke deres meninger om hverandre (Jowett, 2005). Når det kommer til trener-utøver relasjonen, er det to mellommeneskelige perspektiv (Jowett, 2005). Det direkte perskektivet og metaperskeptivet. Det direkte perspektivet handler om hvordan utøveren ser treneren sin opp i mot 3Cs (Jowett, 2005). Metaperspektivet speiler utøverens evne til å nøyaktig lese eller forså treneren opp i mot 3Cs (Jowett, 2005). Dette fører til at det kan antas at det er tre dimensjoner av Co-orientation. Den første er likhet (actual similarity) som betyr at både utøver og trener stoler på hverandre eller har en lik oppfatning av hverandre (Jowett, 2005). Den andre er antatt likhet (assumed similarity) som betyr at man stoler på den andre parten i relasjonen, men man er ikke helt sikker på hva den andre parten mener om meg (Jowett, 2005). Den tredje er empatisk forståelse (empathic understanding) som vil si f.eks. at utøver tror at treneren stoler på han/hun, mens treneren føler at han/hun stoler på utøveren sin. (Jowett, 2005)

I 2005 kom Sophia Jowett med en modell som ble kalt 3+1Cs conceptual model. Den tar også for seg forholdet mellom trener og utøver relasjonen. Den ble utviklet ved hjelp av en rekke kvalitative studier som ble gjennomført i tidsrommet fra 2000 til 2005 (Rhind & Jowett, 2010; Jowett & Poczwardowski, 2007). Modellen er basert på premisset om at et forhold bør

speile mellommenneskelig følelser, kognisjoner og atferd hos de involverte (Rowe, 2017). Denne modellen består av fire prinsipper som tidligere har blitt forsket på hver for seg innenfor sosial psykologi (Jowett & Poczwardowski, 2007). 3+1Cs modellen mener at trener og utøvers følelser, tanker og oppførsel er gjensidig og årsaks styrt. Dette forklares med nærhet, forpliktelse, komplementaritet og sam-orientering (Jowett & Poczwardowski, 2007). Modellen argumenterer for at kvaliteten på en trener – utøver relasjon er formet av disse fire momentene (Rhind & Jowett, 2010).

Det elementet som blir referert til som «+1» i denne modellen er sam-orientering som faller inn under den kognitive konstruksjonen fordi den er perseptuell av natur (Rhind & Jowett, 2010). Den ble merket som «+1» elementet på grunn av at det tar for seg alle de andre reelle, kognitive og atferds elementene (Jowett, 2005; Rhind & Jowett, 2010).

4Cs gir en operasjonell mening til kvaliteten av trener-utøver relasjonen. Kvaliteten på forholdet er sett på som et middel som gjør det mulig for trenere og utøvere å komme med sine ønsker og innfri sine ambisjoner (Jowett, 2017). Er kvaliteten på forholdet godt så investerer både trenere og utøvere tid, innsats og energi for å nå satte mål og prioritereringer som de har blitt enig om (Jowett, 2017). Dette er da motsatt i et forhold med lav kvalitet, og de mangler evnen til å utvikle fysiske ferdigheter for å komme seg gjennom motgang (Jowett, 2017). Det at forholdet har høy eller lav kvalitet kan gi en god indikator på ferdigheten til treneren (Jowett, 2017).

2.6 Interaksjonen trener – utøver

Forholdet av mest interesse innen idrett er det som utgjør trener – utøver relasjonen (Jowett, 2005). Trener og utøver skaper et forhold som bygger på en respekt for hverandre som individer og at man setter pris på hverandre (Jowett, 2005). Viktigheten av trener – utøver relasjonen har i større grad blitt anerkjent i nyere tid (Jowett, 2005).

Hvordan forholdet mellom utøver og trener blir målt gjøres forskjellig ut ifra hvor man leter. I de aller fleste situasjoner måles kvaliteten på forholdet mellom trener og utøver ut i fra hvilke resultater som oppnås (Jowett, 2005). Hvor bra gjør utøveren det, hvilke sportslige prestasjoner klarer dette forholdet å skape. Dette er selvsagt viktig når det er snakk om profesjonelle utøvere og idrett på høyt nivå, men idretten er mye mer enn bare toppidrett. Selv på toppnivå burde det heller ikke være resultatet som hele tiden styrer om en trener – utøver relasjon er bra eller dårlig (Jowett, 2005). En trener-utøver relasjon kan være lite produktiv i

resultater, men fortsatt være en effektiv relasjon når det kommer til psykologisk helse og velvære for utøver og trener (Jowett, 2005).

Innenfor idrettspsykologien snakkes det om viktigheten av treners påvirkning på motivasjonsklima (Gjesdal, Stenling, Solstad, & Ommundsen, 2019). Det er en refleksjon av det treneren ønsker å åpnå (Gjesdal et al., 2019). Det er blitt observert i tidligere studier at utøvere og trenere har forskjellige vurdering av motivasjonsklimaet som trener har lagt opp til (Gjesdal et al., 2019). Det er i hovedsak snakk om to former for motivasjonsklima, mestring og prestasjon (Gjesdal et al., 2019). Et mestringsklima legger opp til samarbeid og individuell utvikling. Prestasjonsklima har fokus på konkurranse og rivalisering (Gjesdal et al., 2019). Det er blitt funnet sammenhenger som viser at et mestringsklima og en oppgave-orientert tilnærming er bra for unge utøveres velvære og best mulige funksjon (Gjesdal et al., 2019). Tidligere forsking har vist at et trener skapt motivasjonsklima, sett fra utøvers ståsted, kan ha konsekvenser for utøverne (Gjesdal et al., 2019). Det er også viktig å ta med trenerens vurdering av motivasjonsklimaet, siden tidligere forskning har vist at disse meningene kan være ganske forskjellige (Gjesdal et al., 2019). For å få et bilde av hele relasjonen mellom utøver og trener, eller trener og gruppen, så bør begge sider få si sin mening (Gjesdal et al., 2019; Jowett, 2005). Forståelsen av en situasjon kan være forskjellig fra utøver til trener (Gjesdal et al., 2019; Jowett, 2005). Det er viktig med en felles erkjennelse av den informasjonen som er delt mellom medlemmene av en gruppe, ikke bare et medlem, men mellom alle medlemmene (Gjesdal et al., 2019). Dette går ut på at individene som tilhører en gruppe reagerer likt på en form for atferd. Forstår utøverne atferden til trener slik som trener ønsker at den atferden skal tolkes. Er relasjonen god nok til at trener kan forutse hvordan utøverne vil reagere på en form for atferd. Er utøverne trygge nok på sin trener, eller kjenner treneren så godt at de vet hvordan de skal reagere på forskjellige type atferd (Gjesdal et al., 2019). Ved hjelp av det motivasjons klimaet som en trener velger å benytte, påvirker trener sine utøveres personlige tro angående suksess og feiling (Gjesdal et al., 2019). Desto bedre den felles erkjennelsen er, kan det virke som at det er lettere for treneren å implementere sitt motivasjonsklima på en effektiv måte (Gjesdal et al., 2019). Hvis samarbeidet er godt kan dette føre til utvikling og suksess (Jowett, 2017). Relasjonen som skapes blir det mediet som motivere, forsikrer, tilfredsstiller, trøster og støtter begge parter til å ville bli bedre i en sportslig situasjon og deres velvære innen idretten (Jowett, 2017). Det som førte til mest glede var i de situasjonene hvor trener og gruppen var enige og begge rapporterte et høyt nivå av mestringsklima skapt av trener (Gjesdal et al., 2019). Det er viktig at personene i situasjonen

også føler at relasjonen styrker dem som mennesker. For at forholdet virkelig skal bli betydningsfullt bør forholdet føles på det personlige nivå, ikke bare som en yrkesfaglig relasjon (Jowett, 2005).

2.7 Frafall

Evnen til å opprettholde motivasjon og glede hos barn og unge innen idretten, faller inn under en av trenerens arbeidsoppgaver (Jakobsen, 2001). I barneidretten er det et høyt antall utøvere. I 9 års alderen er det ca 80 % av gutter og ca 60 % av jentene som driver med organisert idrett. Dette er høye tall, men sannsynligheten for hvor mange som deltar i organisert idrett 10 år senere er halvert både for gutter og jenter (Jakobsen, 2001). En undersøkelse gjort i Canada viste at det det var rundt 30% av de mellom 5-14 år som trakk seg fra deltakelse i en idrettsklubb (Balish et al., 2014). Ser man på frafall fra idretten i en helhet, er det selvsagt mange faktorer som er med på å påvirke dette, det er ikke bare treneren som styrer over dette (Jakobsen, 2001; Molinero, Salguero, Tuero, Alvarez, & Marquez, 2006). De fleste barn og unge sitt motiv for å drive med idrett, er at de vil ha det moro, holde seg i form, være sammen med venner og bli bedre i idretten (Jakobsen, 2001; Reitlo, 2014). Når det blir spurt om hvorfor barn og unge gir seg med idrett eller mister motivasjonen til å fortsette er svarene ofte at de ikke får spille, har det ikke moro, det blir for mye mas om konkurranse og det å vinne, press fra foreldre, dårlige trenere eller misliker trener og at det oppstår interesse konflikter (Balish et al., 2014; Jakobsen, 2001; Molinero et al., 2006). Selv om det er faktorer utenfor idretten som også er med på å påvirke om utøvere fortsetter med idrett, så er det mange faktorer som baserer seg på det som foregår når utøverne er på idrettsarenaen (Jakobsen, 2001; Molinero et al., 2006; Skille E. Å., 2006). Med tanke på hvorfor ungdom deltar i organisert idrett er det også mulig å se visse forskjeller mellom gutter og jenter (Reitlo, 2014). De største forskjellene kan ses i forhold til venners deltakelse, gode trenere og et godt miljø (Reitlo, 2014). Det å ha gode trenere og et godt miljø viser seg å være viktigere for jenter enn for gutter. Gutter skiller seg også fra jentene ved at venners deltakelse er en større motivasjons faktor enn hos jentene (Reitlo, 2014). Jenter virker til å ha et enda tettere bånd til sine trenere enn gutter (Molinero et al., 2009; Reitlo, 2014). Med bakgrunn i disse funnene kan det virke som at jenter baserer sin deltakelse mer på det miljøet de opplever i den gitte situasjonen (Reitlo, 2014). Studier viser at forholdet til trener kan være en av de viktigste grunnene til at utøvere velger å slutte (Molinero et al., 2006). Treneren er den personen som skal sørge for en trygg arena, og være en figur som utøveren skal kunne stole på og føle at

støtter dem. Treneren skal være en støttespiller for utøvern. (Jowett, 2005; Molinero et al., 2006). En treners atferd har selvsagt påvirkning for hvordan utøvere opplever sin egen idrettshverdag, og idretten de bedriver (Balish et al., 2014; Jowett, 2005; Molinero et al., 2006). Dette kan f.eks. være hvordan en trener snakker til spillerne sine, eller hvordan han/hun forteller om en avgjørelse ang rammer eller taktikk. Motivasjon og det å føle at man mestrer det man holder på med er også viktige faktorer for at barn og unge fortsetter med idrett (Balish et al., 2014; Molinero et al., 2009; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, 2009). Hvis treneren ikke klarer å bygge opp sine utøvere gjennom gode og konstruktive tilbakemeldigner så kan dette bli et problem (Jakobsen, 2001; Skille E. Å., 2006). Føler utøvere at de får kjeft, eller at treneren er sint og sur, kan det få utøvere til å miste motivasjon, eller bli usikker på hvor de har treneren. Noen utøvere tar det til seg og blir motivert (Jakobsen, 2001). I en undersøkelse gjort av Jakobsen (2001) så svarer de fleste at de blir motivert av denne type respons fra trener. Jakobsen diskuterer da om det er mulig at spillerne har lært seg at dette er sånn en trener skal være, og at de derfor svarer det de tror er forventet av dem (Jakobsen, 2001). Er dette tilfellet har idretten i så fall en vei å gå for at trenere skal bli bedre på hvordan de gir tilbakemeldigner og støtte til sine utøvere (Jakobsen, 2001; Molinero et al., 2006). Treneren har en viktig rolle i om utøvere tar stegene de trenger for å bli bedre og til slutt kanskje bli proffesjonelle utøvere, og det er defor viktig at en trener vet hva han/hun driver med rent sportslig og er en god pedagog slik at han/hun kan lære bort sin kunnsakp på en best mulig måte (Molinero et al., 2006). I tillegg må trener vite hvordan man skaper en god relasjon til utøver, og hva som må til for å få til dette i en barn og ungdoms setting (Jowett, 2017; Molinero et al., 2006).

For at mennesker skal fungere og utvikle seg på en hensiktsmessig måte er det tre psykologiske behov som må være tilfredsstilt. Kompetanse, selvstendighet og det at man føler seg relatert (Balish et al., 2014; Stebbings et al., 2011). Utøvere som slutter ser seg selv som mindre kompetente, selvstendige og relatert til laget enn utøvere som fortsetter med organisert idrett (Sarrazin et al., 2009). En studie viste at en treners atferd hadde påvirkning på kvinnelige håndballspilleres syn på kompetanse, selvstendighet og det å føle seg relatert (Sarrazin et al., 2009). Behovet for kompetanse er fullført når personer opplever en form for mestring ved å effektivt samhandle med sine omgivelser (Balish et al., 2014; Stebbings et al., 2011). Behovet for selvstendighet handler om ønsket om selv å kunne bestemme over reguleringen av egne handlinger (Balish et al., 2014; Stebbings et al., 2011). Behovet for å føle seg relatert går ut på å føle seg tilknyttet og gjensidig støtte fra betydelige andre (Balish

et al., 2014; Stebbings et al., 2011). Den samme studien dro sammenhenger mellom at hvis trener var mestrings orientert, hadde utøverne et mer positivt syn på kompetanse, selvsikkerhet og følelsen av være relatert til andre (Sarrazin et al., 2009). Hvis disse behovene er tilfredsstilt viser flere studier at dette fører til positive utfall, som f.eks. det å fortsette med idrett over lengre tid, arbeidsprestasjon og psykologisk tilpasning (Balish et al., 2014; Stebbings et al., 2011). Påvirkningen fra den sosiale konteksten på motivasjon kan vises i en utøvers syn på kompetanse, selvstendighet og det å være relatert. Dette vil si det klimaet som utøveren møter i sin idrettssituasjon (Sarrazin et al., 2009). I en studie som så på dette opp mot indre motivasjon ble det funnet at hele 78% av de forskjellige grunnene til indre motivasjon kunne forklares med kompetanse, selvbestemmelse og føle seg relatert (Sarrazin et al., 2009).

De fleste studiene som har sett på velvære og psykologiske behov, har hatt utøveren som forskningsobjekt (Stebbings et al., 2011). Trenerens velvære og psykologiske behov har ikke blitt like godt studert. Det er gjort lite forskning på hvilke sosiale ingredienser en trener trenger for å blomstre i sine omgivelser (Stebbings et al., 2011). Det blir likevel antatt at deres behov er ganske like som folk flest: kompetanse, selvbestemmelse og det å føle seg relatert til andre personer (Stebbings et al., 2011). Det er blitt gjort lite forskning på dette opp mot treneryrket, så det er vanskelig å si med sikkerhet om en trener som har sine psykologiske behov dekket samhandler mer positivt med sine utøvere, enn en trener som ikke føler at behovene sine er dekket (Stebbings et al., 2011). Forskning har vist at personer som er involvert i arbeid eller handlinger som gleder eller betyr noe for andre har større sjanse for å føle sterkere psykologisk velvære fordi deres egne psykologiske behov er tilfredsstilt (Solstad B. , 2017). I andre yrker som i utdanningsmiljøer hvor læreren har et høyt nivå av engasjement i jobben, er det vist en positiv innvirkning på læreres instruksjonsatferd i klasserommet. Det skapte også et sosialt positivt miljø hvor lærer hadde tålmodighet med de feil elevene gjorde, ved å ta seg tid til å diskutere de problemene som oppsto og ga så individuell tilbakemelding og veiledning (Stebbings et al., 2011). Basert på denne forskningen kan det se ut som at en treners psykiske velvære vill ha en påvirkning på hvordan en trener gjør jobben sin. Som igjen vil påvirker hvordan trener møter utøverne sine (Solstad,2017; Stebbings et al., 2011).

2.8 Idrett for barn og unge i Norge

I 1976 ble det vedtatt av idrettstinget, egne retningslinjer for hvordan barn og ungdomsidretten skulle drives (Krange & Strandbu, 2004). Barn skulle skjermes mot

konkurranse. Barneidretten ble tillagt en egenverdi og skulle ikke drives på lik måte som voksenidrett (Krange & Strandbu, 2004). Tanken bak dette var å gi leken tilbake til barna og at alle skulle trives (Krange & Strandbu, 2004). Ved å gjøre dette håpet man på at frafallet fra idretten ville gå ned og at dette ville gagne idretten på lengre sikt (Krange & Strandbu, 2004). I dag deltar nesten alle barn i Norge i organisert idrett i en eller annen form mellom 6-12 år (Ingebrigtsen & Aspvik, 2010). Sett opp mot antall barn som deltar i organisert idrett og at de aller fleste deltar i flere idretter kan det sies at det står bra til med norsk barneidrett (Ingebrigtsen & Aspvik, 2010). Visjonen til NIF er «idrettsglede for alle». Dette er det aller deler av organisasjonen skal jobbe ut ifra (Norges Idrettsforbund, 2015). Norsk idrett skal gjennom sin drift gjenspeile mangfoldet i det norske samfunnet. Alle som deltar er like viktige uansett prestasjonsnivå (Norges Idrettsforbund, 2015). Det er viktig at barn blir tatt godt vare på innenfor idretten slik at de ønsker å fortsette også når de blir eldre (Skille E. Å., 2006). Det er først i ungdomsidretten at det begynner å minske med medlemmer, og den organiserte idretten har kanskje et problem (Jakobsen, 2001 Skille E. Å., 2006). Det er derfor blitt lagt idrettspolitiske føringer på at Norsk idrett skal legge stor vekt på å ivareta og utvikle ungdom som ønsker å trene uten store konkurransemessige prestasjonsmål (Norges Idrettsforbund, 2015). Det er derfor viktig for NIF at det blir tilbudt et variert aktivitetstilbud slik at alle barn og unge kan finne en aktivitet som passer for seg. På den måten kan det legge til rette for deltakelse i idrett og fysisk utfoldelse gjennom hele livet (Norges Idrettsforbund, 2015).

2.8.1 Rammer for treneren i barne- og ungdomsidretten

For at barn og unge skal oppleve et tilbud som er skreddersydd opp mot det de ønsker med deltakelse i organisert idrett, trengs det mange personer som kan være med på å skape disse miljøene, klubbene, lagene etc (Seippel, 2006). Data fra undersøkelser gjort i norske idrettslag viser at ikke bare den sportslige aktiviteten er høy i norsk idrett, det er også slik at frivillig arbeid utgjør grunnfjellet for aktiviteten i klubbmiljøene (Seippel, 2006). Hos mange klubber øker medlemstallene, og mer aktivitet krever flere ledere, trenere og instruktører (Seippel, 2006; Solstad, 2017). Dette kan tyde på at det etter all sannsynlighet aldri er lagt ned mer frivillig arbeid i norske idrettslag enn i dag (Seippel, 2006). Uten frivillige ville det ikke vært mulig å bedrive idrett for barn (Bouchet & Lehe, 2010). De arbeidsoppgavene det brukes mest tid på fra frivillige, er til idrettsaktiviteten direkte (Seippel, 2006). Dette vil si som trener, hjelpetrener eller støtteapparat (Bouchet & Lehe, 2010; Seippel, 2006). I barneidretten i Norge er det vanlig at det er foreldre som er ansvarlig for å være trenere og støtteapparat for laget som deres eget barn tilhører (Solstad B. , 2017). Dette er blitt en norm i det norske

samfunnet, og er sett på som noe foreldre bare må gjøre hvis barnet ønsker å delta i idrett (Solstad B. , 2017).

Selv om idretten er avhengig av at foreldre og andre frivillige hjelper til i barneidretten, må man spørre seg spørsmålet om dette er positivt i det større bildet for idretten (Seippel, 2006; Skille E. Å., 2006; Solstad, 2017). Det er få av de foreldre som er trenere som har fått noen ordentlig form for kursing i det å skape sunne psykologiske miljøer for utøverne sine (Solstad B. , 2017). Trenere som er frivillige har heller kanskje ikke tid til å bruke masse tid til å ta slike kurs (Hedstrom & Gould, 2004). Som diskutert tidligere i oppgaven har forholdet mellom utøver og trener påvirkning for flere aspekter rundt deltakelse i idretten for utøveren (Clancy et al., 2016; Jakobsen, 2001; Jowett, 2017; Molinero et al., 2009; Solstad, 2017). Derfor er kompetanseutvikling av trenere viktig for NIF (Norges Idrettsforbund, 2015). Det blir derfor stilt tydelige krav til alle leddene i organisasjonen om at de må sørge for å ha et forsvarlig kompetansenivå (Norges Idrettsforbund, 2015). Det er blitt undersøkt om det er forskjell på hvordan utøvere oppfattet trenere som har gjennomgått en form for kursing, til forskjell fra trenere som ikke har det (Hedstrom & Gould, 2004). De trenerne med kurs ble oppfattet annerledes enn de trenerne som ikke hadde tatt noe kurs (Hedstrom & Gould, 2004). De trenerne som hadde tatt noen form for kursing var bedre likt av sine utøvere, og de utøverne viste også bedre forhold til sine lagkamerater og meldte om at sesongen hadde vært bra (Hedstrom & Gould, 2004). Det er funnet at motivasjonen økte hos utøvere som hadde trenere med kursing (Hedstrom & Gould, 2004).

De to største lagidrettene i Norge er håndball og fotball. Går man inn på nettsidene til disse særforbundene finner man mye informasjon om hvordan det ønskes at en trener i barneidretten skal jobbe med utøverne. Hva som bør vektlegges av verdier, og hva som er det viktigste for at utøverne skal trives best mulig (Fotballforbund, Norge, 2019; Norges Håndballforbund, 2016). Det viktigste i barneidretten er at den organiserte idretten er for alle, og at det skal være sosialt og trygt for barna (Fotballforbund, Norge, 2019; Norges Håndballforbund, 2016; Norges Idrettsforbund, 2015). Som trener skal det sørges for at alle har det bra, at alle er med og opplever mestring (Fotballforbund, Norge, 2019; Norges Håndballforbund, 2016; Norges Idrettsforbund, 2015).

3.0 Problemstilling

Denne oppgaven ønsker å se nærmere på interaksjonen mellom trener og utøver. Prosjektet har som mål finne ut mer om hvilke elementer som gjør at utøvere og trenere føler trivsel ved deltakelse innen idretten. Problemstillingen er aktuell fordi det er gjort veldig få tidligere studier som tar for seg interaksjonen mellom trener og utøver, med data fra både utøver og trener (Jowett, 2017). Det er få studier som har sett nærmere på påvirkningen av motivasjonsklima i barneidretten, de fleste studier tar for seg utøvere eldre enn seksten år (Harwood et al., 2015). Oppgaven valgte derfor deltakere fra barneidrett. Barn i 12 års alderen som er inne i sitt siste år i barneidretten, og snart skal ta steget opp i ungdomsidretten. Prosjektet tar for seg jenteidrett i håndball. Samtidig er det ikke mange studier som har undersøkt motivasjonsklima som har intervjuet trener, de fleste har kun hentet data fra utøverne (Clancy et al., 2016). Det er også lite tidligere forskning som tar for seg hva som motiverer trener (Clancy et al., 2016).

Problemstillingen lyder slik:

«Gjensidighet i interaksjonen mellom trener og utøver, og hvordan dette påvirker relasjonen. Hvilke konsekvenser har dette for trivsel hos trener og utøver?»

4.0 Metode

Samfunnsvitenskapelig metode har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan verden faktisk ser ut (Bryman, 2012; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå frem for å skaffe informasjon om den sosiale virkeligheten (Johannessen et al., 2010). Det skapes teorier som skal hjelpe oss å forstå hvordan den sosiale verden påvirker det som blir forsket på og hvordan funnene av forskning blir brukt videre (Bryman, 2012). Den forklarer også hvordan vi skal analysere den informasjonen vi finner og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen et al., 2010). Det handler om å samle inn, analysere og tolke data og dette er en sentral del av empirisk forskning (Johannessen et al., 2010). Metodelære handler om hvordan vi kan gå frem for å så nært som mulig undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten eller ikke (Johannessen et al., 2010). Det må velges en metode som skal følges. I den samfunnsvitenskapelige forskningen anvendes det mange forskjellige metoder, og det er mange teoretiske retninger man kan følge (Hofmann & Holm, 2008). En forsker kan ikke bare komme opp med et svar ut ifra hva han/hun selv synes er logisk eller har oppfattelse av. Undersøkelsen må utformes slik at forskningsspørsmålet kan besvares på en måte som tilfredsstiller vitenskapelige krav (Johannessen et al., 2010). Forskeren må bruke hodet og ikke hjertet når det dreier seg om sine funn og dataanalyse (Bryman, 2012; Johannessen et al., 2010). Likevel er den samfunnsvitenskapelige metoden mer fortolkende enn naturvitenskapen (Hofmann & Holm, 2008).

4.1 Kvalitativ metode

Et kvalitativt forskningsdesign frembringer data som ikke kan kvantifiseres, eller som det ikke er noe vits å kvantifisere (Grimen & Ingstad, 2015). Grunntanken bak kvalitativ forskning er at fenomener er tilgjengelige for forskeren gjennom bestemte former for kommunikasjon med og observasjon av dem de studerer (Grimen & Ingstad, 2015).

Kvalitative forskere er opptatt av meningen mennesker legger i de tingene som omgår livet deres. Det er viktig for den kvalitative forskningen å forstå mennesker egen forståelse av den realiteten de lever i. Opplevelsen de har av virkeligheten (Bryman, 1999; Taylor & Bogdan, 1998) Den kvalitative forskningen ønsker å finne ut hvordan deres informanter forstår og ser forskjellige deler av livet og verden (Bryman,1999 ; Taylor & Bogdan, 1998). Derfor blir det foreslått av forskere innen den kvalitative forskningen må sette til side sine egne meninger og

kunnskap for å kunne se det som blir diskutert eller etterforskes for første gang (Taylor & Bogdan, 1998). Den kvalitative forskningen utvikler konsepter, innblikk og forståelse ut av mønstre i dataen, mer enn å samle data til å lage modeller, hypoteser og teorier (Taylor & Bogdan, 1998). Innen den kvalitative forskningen har forskeren et mer fleksibelt forskningsdesign, selvsagt til en viss grad (Taylor & Bogdan, 1998). Det begynner med et formulert forsknings spørsmål, men man er ikke helt sikre på hva man ser etter før forsker har blitt litt kjent med den faktiske settingen som blir undersøkt (Taylor & Bogdan, 1998). Ut ifra hvilke situasjoner og meninger som blir fremmet blir forskningsspørsmålet og den data forsker er ute etter videre bestemt (Taylor & Bogdan, 1998). Ved bruk av kvalitativ metode ser forskeren på situasjoner og mennesker holistisk. Grupper, mennesker og situasjoner ses på som en helhet (Taylor & Bogdan, 1998). På den måten får man en kjennskap til en person på alle plan. Det er viktig i kvalitativ forsking å få en antakelse av hva folk tenker, og hva de gjør i sitt daglige liv (Taylor & Bogdan, 1998). Forskeren som bruker en kvalitativ tilnærming, prøver å passe inn i den situasjonen som undersøkes. Forsker prøver å gjøre intervjuene så likt en samtale som mulig, istedenfor et formelt intervju (Taylor & Bogdan, 1998). En kvalitativ forsker må ta med i beregningen den innvirkning man potensialt kan ha på de menneskene som blir studert, intervjuet. Så det er viktig å kontrollere og minimere den påvirkningen så godt som mulig (Taylor & Bogdan, 1998). Innen kvalitativ forskning er alle perspektiver verdt å studere (Bryman, 2012; Taylor & Bogdan, 1998). Det er et ønske om å se verden fra flere sider (Taylor & Bogdan, 1998). Den kvalitative forskeren understreker viktigheten og det meningsfulle med sin forskning (Taylor & Bogdan, 1998). Metoden lar forskeren stå nære den empiriske verden (Taylor & Bogdan, 1998). Designene inne den kvalitative forskningen er laget for at det skal være sikkert at det skal være god sammenheng mellom det data viser og det mennesker faktisk mener (Taylor & Bogdan, 1998). Det er viktig at de data som er blitt funnet har validitet og stemmer med det forskningsobjektet faktiske tenker, føler og kjenner (Taylor & Bogdan, 1998).

4.2 Forskningsdesign

En forsker starter med en problemstilling og vurderer så hvordan det er mulig å gjennomføre undersøkelsen fra start til mål (Johannessen et al, 2010). Tidsdimensjonen er et sentralt kriterium for hvordan undersøkelsen gjennomføres (Johannessen et al., 2010). Hva skal det forskes på eller hvem. Hvor mange eller hvor få. Og til slutt er det kvantitative eller kvalitative data forskeren ønsker å samle (Johannessen et al., 2010).

Tanken med oppgaven var å skrive en master om temaet interaksjonen mellom trener og utøver (Jowett, 2005). Det var allerede påbegynt et prosjekt som tok for seg samme problemstilling på Høyskolen. Denne oppgaven ble derfor en del av et større forskningsprosjekt. Det var allerede valgt en gruppe informanter og hentet inn godkjennelse for prosjektet så det var bare å sette i gang med oppgaven (Johannessen et al., 2010). Prosjektet ønsket å se på forhold mellom utøvere og trenere som hadde kjent hverandre, eller hatt en relasjon som hadde vart lenger enn et år. Prosjektet ønsket å følge deltakerne over en lengre periode. Gruppen det var ønsket å forske på var barn i slutten av barneidretten. Det ble rekruttert et lag med utøvere, som var bortimot 30 utøvere. Det var 25 utøvere som sa seg villig til å delta i prosjektet. Så det ble nok deltagere uten at det trengtes å ta en ny runde for å verve deltakere.

Tidsaspektet for forskningsprosjektet passet bra med den tidsrammen som denne oppgaven hadde til rådighet. Det skulle gjennomføres tre innhentinger av kvalitative intervjuer og gjennomføres ukentlige spørreskjema. Det ble innhentet intervjuer og spørreskjema fra både utøvere og trenere. Denne oppgaven brukte kun kvalitative data og bare de intervjuene som ble gjort i T2. Den fant sted i januar. Grunnen til at denne oppgaven ikke brukte alle data og så på dette over tid som hovedprosjektet, var grunnet tid tilgjengelig.

4.2.1 Fenomenologi

Fenomenologien var til å begynne med læren om det som viser seg, bevissthet og opplevelse (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Den ble senere utvidet til også å omfatte menneskers verden (Kvale & Brinkmann, 2009). En fenomenologisk tilnærming har generelt vært utbredt i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). I sosiologien ble fenomenologien innført tilbake i 1966 og 1967 hvor den ble sett opp mot den sosiale verden og forskning som innebar sosial orden (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det fenomenologiske perspektivet er sentralt for vår forståelse for kvalitativ metode (Taylor & Bogdan, 1998). Sentralt for det fenomenologiske perspektivet, er forståelsen av menneskers forståelse av deres egne rammer, referanser og hvordan de opplever den realiteten de lever med (Taylor & Bogdan, 1998; Kvale & Brinkmann, 2009). Oppgaven for fenomenologien og den kvalitative metoden er å fange hvordan mennesker konstruerer deres realitet (Taylor & Bogdan, 1998; Kvale & Brinkmann, 2009). Det å forstå den virkelige virkeligheten der den er, og slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologien prøver å se

ting fra andres perspektiv (Taylor & Bogdan, 1998). Fenomenologien har en tilnærming som prøver å beskrive og gi betydning til fenomener i daglivet. Giorgi skrev at «fenomenologien er studiet av strukturen og variasjonene i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for» (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonenes livsverden har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Sosial konstruktivisme er en avstamning av fenomenologien (Owen, 1995). Sosial konstruktivisme er definert som et perspektiv som mener at en stor del av det livet mennesker lever finnes på grunn av sosiale og mellommenneskelige påvirkninger (Owen, 1995). Sosial konstruktivisme velger å konsentrere seg om påvirkningen fra sosiale omgivelser, felleskap og individuelt liv. Det blir ikke lagt noen særlig fokus på den genetiske arven en person har (Owen, 1995). Forskjellige fra fenomenologien ser sosial konstruktivismen på mening som noe som blir til i sosial samhandling fordi mennesket er meningssøkende og meningsskapende. Det et menneske velger å gjøre skal forstås ut i fra sosiale relasjoner og den virkelighet som er skapt av felleskapet (Owen, 1995).

4.2.2 Case studie

Casestudier er kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter (Andersen, 2013; Silverman, 2013). Det kvalitative i casestudier er representert i både den generelle forskningstilnærmingen og i form av de ulike datainnsamlingsmetodene og analysene (Andersen, 2013). Casestudie design er som oftest brukt i kvalitativ forskning, og regnes blant mange som en kvalitativ metode på grunn av f.eks. bruken av deltakende intervju og ustrukturerte intervjuer som er effektive for å hente fram den informasjonen man er ute etter i en casestudie (Bryman, 2012). En casestudie tar for seg en detaljert og intensiv analyse av en enkel situasjon eller fenomen (Bryman, 2012). Undersøkelsesenheten ses som et hele, der flere underenheter og deres forhold til hverandre trekkes ut i detalj (Andersen, 2013; Silverman, 2013). Tolkning og forklaring bygger på teori eller ønskes brukt til å bidra til teoriutvikling. Utfordringen er å vise hvordan enkeltcase kan ses på som representative tilfeller for teoriutvikling av en klasse fenomener (Andersen, 2013). Casestudier er en av de viktigste kildene til teoriutvikling i samfunnsvitenskapene (Andersen, 2013; Bryman, 2012). Casestudier som forskningstilnærming er utbredt på en rekke fagområder, som f.eks. psykologi, sosiologi, statsvitenskap og antropologi (Andersen, 2013). Casestudiemetoden har

en lang tradisjon i samfunnsvitenskapene, men er også blitt brukt i andre vitenskaper (Andersen, 2013). Det er blitt mer og mer vanlig å bruke casestudier som metode, og det har samtidig kommet en rekke metodiske bidrag som har skapt en tydeligere forståelse av forutsetninger og muligheter innenfor casestudier (Andersen, 2013).

I forhold til empirisk representativitet stiller casestudier svakere siden de kun går i dybden på noen få enheter (Bryman, 2012). Et hovedproblem er at det ikke er noen enighet om hva casemetode er (Andersen, 2013). I hvilken forstand den er vitenskapelig. Det stilles spørsmål til hvilken forskningsstrategi som er best egnet og hvilke krav vi bør stille til en god analyse og forklaring av casestudie (Andersen, 2013). Noen ser på casestudier som en støttedisiplin for skikkelig vitenskap, andre mener at casestudier er et alternativ til konvensjonell vitenskapelighet (Andersen, 2013). Brukt om en kritisk eller kvalitativ tilnærming som gjør det mulig å gripe det særegne ved mennesker eller samfunn (Andersen, 2013). Begge disse synene på casestudier har en ting til felles og det er at de mener at casestudier kun har en begrenset verdi når det kommer til forklaring og generalisering (Andersen, 2013).

Det er blitt prøvd å lage definisjoner på hva en case er og en av de, som har hatt mest påvirkning med å gjøre dette er Yin (Andersen, 2013; Bryman, 2012; Yin, 1994). Det første punktet i denne definisjonen gjelder samtidighet der case avgrenses ovenfor historiske studier (Andersen, 2013). Det er kun deltakende observasjon eller følgeforskning som tilfredsstiller dette kravet. Dette er likevel en for snever avgrensning av casestudier ut fra både metodologiske og praktiske hensyn (Andersen, 2013). De fleste casestudier er basert på rekonstruksjon av hendelser eller begivenheter som ligger ganske nær i tid. Det som er avgjørende er tilgang på et mangfoldig og rikt data grunnlag om fenomen og kontekst (Andersen, 2013). Det andre punktet understreker at studiet av et fenomen må knyttes til den videre konteksten (Andersen, 2013). Dette kriteriet er en avgrensing ovenfor de to andre hoved mulighetene (Andersen, 2013). Den ene er ren variabelbasert analyse og den andre er det klassiske eksperimentet (Andersen, 2013). Det er ulike meninger om hvordan sammenhengen mellom fenomen og kontekst skal forstås. Kontekst ses på for noen som empirisk ramme som grunnlegger og samspiller med fenomenet som studeres (Andersen, 2013). Det tredje punktet sier at casestudier dreier seg om fenomener som ikke kan skilles fra konteksten (Andersen, 2013). Dette er på en måte et meningsløst kriterium, for i det virkelige liv er det ingenting som kan avgrenses fra konteksten (Andersen, 2013). All beskrivelse og forklaring må i praksis foreta en avgrensing ved å ta for seg den delen av konteksten som er relevant for analysen (Andersen, 2013). Det fjerde punktet handler om bruk av mange

datakilder. Case baserer seg ikke bare på datatriangulering, men mange og forskjellige datakilder (Andersen, 2013). På grunn av dette er validitet i tolkninger og forklaringer en av casestudiens sterke sider. Aktørenes opplevelse og deres subjektive virkelighet er sentrale aspekter for forståelse og forklaring (Andersen, 2013). Med et slikt perspektiv er ikke data noe man bare samler, men et resultat av sosial konstruksjon der også forskerens forutsetninger og fagets forkunnskaper spiller en sentral rolle for resultatet (Andersen, 2013).

4.3 Gjennomføring av studiet

I denne undersøkelsen er det blitt gjennomført kvalitative intervjuer. Meningen med kvalitative intervjuer er å finne data som kan fortelle om hvordan tilstanden er i gruppen og mellom informantene. Formålet med å velge et kvalitativt intervju, er at man gjerne vil forstå noe eller få en beskrivelse av noe (Johannessen et al., 2010). For å få vite mer om det oppgaven har som mål å finne ut noe om, var tanken at det å kunne ha en dialog med intervjuobjektene, kunne være en passende måte få informasjon om det vi ønsket å vite mer om. Ønsket var å stille fortolkende spørsmål for at intervjuobjektene skulle gi en beskrivelse av deres oppfattelse, vurdering og tolkning av det oppgaven var interessert i (Johannessen et al., 2010). Det ble gjort intervjuer på tre forskjellige tidspunkter i sammenheng med det større prosjektet denne oppgaven er en del av. Det ble først gjennomført intervjuer i september (T1) med både spillere og trenere. Det ble til sammen gjennomført seks fokusgruppeintervjuer i hver runde. Et intervju med trenerne og fem med utøverne. Disse intervjuene ble gjennomført i sammenheng med treningene til utøverne. Den andre runden ble gjennomført i januar (T2), med samme fremgangsmåte som i september. Siste intervjurunde ble gjennomført i mai (T3). I denne oppgaven er det intervjuene gjort i januar som er blitt brukt.

Det finnes en intervjuguide som var utgangspunkt for intervjuet, men den blir ikke slavisk fulgt og intervjuer har mulighet til å bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden (Johannessen et al., 2010; Bryman, 2012). Det ble utført fokusgruppeintervjuer. Fokusgruppeintervjuer er intervjuer gjort med to til ti intervjuobjekter (Bryman, 2012). Et slikt intervju har ofte et spesielt tema som blir utforsket i dybden (Bryman, 2012). Det er ofte brukt når man er interessert i å se hvordan personer reagerer på hverandres kommentarer og lignende. På den måten kan dette hjelpe forsker med å få en forståelse av stemningen blant personene gruppen består av (Bryman, 2012).

4.3.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en forskningsmetode som stammer fra arbeid gjort ved Columbia University ca. 1940 (Silverman, 2013). De fleste som bruker fokusgruppeintervju gjør dette innenfor den kvalitative forskningen (Bryman, 2012). Det er blitt argumentert for at denne intervjuformen kan brukes innen både kvalitativ og kvantitativ metode (McLaffert, 2004).

Dette er en intervjuform som foregår med flere personer samtidig, enn at det er vanlig med et enkelt intervjuobjekt. Når man benytter gruppeintervju som intervjuteknikk, gjør man intervjuer med flere informanter på en gang (Bryman, 2012). I et slikt intervju pleier det å være mellom fire til ti deltakere (Bryman, 2012). Det er derimot mange som mener at det bør være færre enn ti stykker som deltar på et slikt intervju (Arnis, 2005; Bryman, 2012). Grunnen til dette er at det er vanskeligere å få helt oppriktige meninger fra intervjuobjektene hvis det er mange som hører på. Intervjuobjektene kan også påvirke hverandre, slik at de virkelige meningene ikke kommer frem (Bryman, 2012).

Fokusgruppeintervju er ganske likt et annet gruppeintervju, men det hevdes at det er forskjeller mellom disse metodene. Et fokusgruppeintervju tar ofte for seg et spesifikt tema i intervjuet, mens et ordinert gruppeintervju ofte går ganske bredt i hva det snakkes om (Bryman, 2012; McLaffert, 2004). Et gruppeintervju er iblant utført for at det skal være besparende i tid og penger for intervjuer, mens et fokusgruppeintervju er arrangert av helt andre grunner (Bryman, 2012). De som bruker et fokusgruppeintervju er interessert i å se hvordan individene som blir intervjuet blir påvirket av dette og hvordan samspill og interaksjonen dem imellom fungerer (Bryman, 2012; McLaffert, 2004). Muligheten til å se hvordan mennesker diskuterer temaer som del av en gruppe istedenfor at de forteller sin mening alene. På den måten kan forskeren få et innblikk i hvordan menneskene reagerer på hverandres syn og meninger og få et inntrykk av interaksjonene som foregår innad i gruppen (Bryman, 2012). Ved bruk av en kvalitativ metode sammen med fokusgruppeintervju, er forsker spesielt interessert i å belyse et problem eller en sak (Bryman, 2012). Forskeren vil derfor skape en ganske ustrukturert situasjon, og bruker en åpen intervjuguide, slik at informantenes syn skal synliggjøres på best mulig måte, samt fra flere sider. På den måten kan informantene påvirke hverandre og styre samtalen mot aspekter som kanskje forsker ikke hadde sett for seg (Bryman, 2012). Intervjuer leder intervjuet, men kommer ikke til å instruere så mye (Bryman, 2012). Den opprinnelige tanken rundt fokusgruppeintervju, eller det fokuserte intervjuet, var at mennesker som man visste hadde en form for erfaring kunne bli intervjuet i en ganske ustrukturert måte om det de hadde erfart (Bryman, 2012).

Som metode har fokusgruppeintervju blitt populært, og er brukt mer og mer (Bryman, 2012). Det er spesielt brukt mye innen forskning hvor man ser på hvordan personer i sammenheng med hverandre forklarer det emnet som intervjuer er interessert i (Bryman, 2012). I denne oppgaven er det blitt utført seks fokusgruppeintervju. Det er blitt utført intervjuer på samme gruppe på forskjellige tidspunkt. Fokusgruppeintervju gir forskeren en mulighet til å skaffe seg en forståelse for hvorfor personer føler det sånn de gjør (Bryman, 2012). I et fokusgruppeintervju kan intervjuobjektet bli «presset» til å si hvorfor de mener det slik av det de andre informantene sier, og da kommer det mer naturlig enn at de blir spurt rett ut av intervjuer i et en-mot-en intervju (Bryman, 2012). Det kan også hende at en får fram svar på spørsmål som ikke hadde blitt besvart eller blitt nevnt vagt ved et en-mot-en intervju, fordi intervjuobjektet hører de andre prate og svare, så kommer også den personen på at det er noe som bør legges til,eller forklares rundt det som nå ble sagt (Bryman, 2012). Det skjer også det at man hører de andre si ting som man ikke selv hadde tenkt på, men ved at man befinner seg i en slik situasjon kan man da si seg enig eller uenig med den andre informanten (Bryman, 2012). Det at det i et fokusgruppeintervju er personer som snakker om et emne de interesserer seg for, og at det ikke er intervjuer som styrer ordet slik at ordet flyter litt mer løst blant informantene, er noe som passer bra med det kvalitative synet om at det er viktig at personene blir studert og fremstilt slik de er (Bryman, 2012). Det gir muligheten til å studere hvordan flere individer forstår fenomener og lager seg en mening om det. En forståelse for et fenomen er noe mennesker ofte gjør sammen, og sånn sett kan man si at fokusgruppeintervju viser prosessen som skjer når mennesker prøver å forstå og finne mening med forskjellige ting (Bryman, 2012). I et fokusgruppeintervju vil det kanskje oppstå uenighet om forskjellige ting, slik at informantene utfordrer hverandre på en måte som ikke hadde vært mulig ved et vanlig intervju (Arnis, 2005; Bryman, 2012). Slike diskusjoner kan være med på å fremkalle enda flere ærlige svar, og legge fram flere syn på saken (Bryman, 2012).

Det er selvsagt en diskusjon som går på om en-til-en intervjuer er bedre og mer effektive enn fokusgruppeintervjuer (Arnis, 2005). Det stilles spørsmål angående fokusgruppeintervjuet når det kommer til hvor mye en intervjuer skal la informantene få lov til å styre intervjuet, og bestemme hvilken retning det tar (Bryman, 2012). Personen som har ansvaret for intervjuet har en viktig rolle i å prøve å forhindre at et noen av informantene tar over intervjuet og ikke gir andre muligheten til å snakke (Arnis, 2005). Data fra et fokusgruppeintervju kan være vanskelig å analysere fordi det på kort tid blir skapt mye data, og det er vanskelig å gå inn etterpå å se mønstre eller sammenheng mellom hva som er blitt sagt, hvis mange snakker om

hverandre (Bryman, 2012). Det kan også være vanskelig å arrangere slike intervjuer, for det er en del deltakere som må samles, og intervjuer kan ikke dra hjem til hver enkelt av deltakerne. (Bryman, 2012). Dette var ikke noe problem i denne studien, hvor det som ble undersøkt i denne casestudie var et idrettslag. Derfor hadde vi en trygg base for informantene, hvor de følte at forskerne kom til dem når det passet for dem. En annen ting som kan være vanskelig med denne intervju metoden er at transkriberingen kan være utfordrende grunnet mange stemmer og flere som snakker om hverandre. Noe som kan gjøre det vanskelig å høre hvem som sier hva (Bryman, 2012). Det er derfor blitt sagt at en time intervju kan ta opptil åtte timer og transkribere. Dette er en indikasjon på hvor lenge et intervju bør vare (Bryman, 2012).

Et fokusgruppeintervju kan kobles opp mot en fenomenologisk metode fordi et slikt intervju gir tilgang til menneskers sunne fornuft, oppfatninger og hverdagslige forklaringer (McLaffert, 2004). Det at fokusgruppeintervjuet passer med fenomenologi blir støttet av forskere, som også mener at det er flere elementer ved bruk av fokusgruppeintervju som passer med fenomenologi (McLaffert, 2004). Fokusgruppeintervjuet skaffer også informasjon om menneskers meninger og forståelse av ting. Holdninger, kunnskap og tro er elementer som fenomenologien setter høyt og dette forekommer ofte i et fokusgruppeintervju (McLaffert, 2004). Ønsket er å få disse elementene ut av informanter om det emnet som blir forsket på (McLaffert, 2004).

4.3.2 Utvalg

I denne oppgaven ble utvalget gjort ved at flere grupper som utøver lagidrett på siste året i barneidretten, eller første nivå av ungdomsidrett, og deres trenere blir spurt om de vil være med i en studie som skal se nærmere på interaksjonene i gruppen. Forskningsprosjektet ønsket en gruppe som hadde hatt samme trener eller trenere over en periode på over et år. Slik at gruppen og trener skulle være godt kjent med hverandre og ha et grunnlag for å kunne snakke om deres relasjon (Harwood et al., 2015). Prosjektet ønsket en gruppe som var i slutten av barneidretten, eller som akkurat hadde tatt steget inn i ungdomsidretten (Norges Idrettsforbund, 2015; Skille, Ungdom og Idrett, 2006). Dette vil si alderen 11-13 år. Grunnen til dette er at det ikke er gjort veldig mye tidligere forskning på motivasjonklima og trivsel i barneidretten tidligere (Harwood, et al., 2015). Det er også i denne alderen forskning har vist at flest gir seg med idrett, eller bestemmer seg for å bytte idrett (Jakobsen, 2001; Molinero et al., 2006; Skille, 2006). Det er derfor en interessant alder for oss som skal forske på trivsel

innen idretten. Valget av gruppe ble et håndball lag med jenter. Laget har tre trenere av begge kjønn. Alle trenerene er foreldre og har ingen akademisk bakgrunn som trenere. Kan det påvirke motivasjonsklimaet disse trenerne skaper for sine utøvere (Harwood et al., 2015). I denne gruppen er det også flere personer som utøverne må forholde seg til på en gang. Dette kan føre til at det er enda vanskeligere å skape et motivasjonsklima for gruppen (Harwood et al., 2015). Utøverne kan bli påvirket forskjellig av trener til trener, og på den måten kan det oppstå forskjellige motivasjonsklima i gruppen (Harwood et al., 2015). I tillegg har gruppen en annen sosial utfordring som går ut på at idrettslaget de tilhører ligger i et område hvor det er flere skoler som sokner til samme idrettslag. Trenerne ble spurt først om å være med på prosjektet. Spillerne fikk så et tilbud om å være med i studien videre fra trenerne.

4.3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i sammenheng med treningene til utøverne slik at de ikke måtte dra noe annet sted, eller ha intervjuer på et ukjent sted. Dette var nok en bidragsyter til at såpass mange ville delta i prosjektet, for da tok det ikke mye ekstra tid. Det ble utført fokusgruppeintervjuer med utøverne i grupper på fem så lang det gikk. I noen av gruppene var det færre grunnet at de ikke deltok på trening den uken eller liknende, men ingen av utøverne ble intervjuet alene. Det ble utført fokusgruppeintervjuer med trenerne. Det ble utført fem fokusgruppeintervjuer med utøverne og et med trenerne. Den andre runden var i januar. Da ble det gjennomført seks fokusgruppeintervjuer med utøverne og et med trenerne.

Det kan i dette tilfelle både være positivt og negativt å bruke en slik type intervjuform. Utøverne er unge og synes kanskje at det er litt vanskelig å skulle prate med en person de ikke kjenner fra før, og ikke har en relasjon til. Tanken var derfor at hvis man hadde gjennomført intervjuene en og en hadde man ikke fått fram like mye data fra informantene (Bryman, 2012). Det som kunne vært positivt med enkelt intervjuer er at alle hadde måttet svare, og i alle fall si noe om det de blir spurt om (Bryman, 2012; Johannessen et al., 2010). I en gruppesetting er det alltid noen som kan bli sittende uten at de svarer, grunnet at det er andre som snakker frivillig. De som ikke ønsker å prate selv har da en mulighet til bare å si seg enig med den personen som snakket først. Dette er noe som ble synliggjort når man transkriberte intervjuene (Bryman, 2012). Det som er positivt med en fokusgruppe er at det kan gi informantene en trygghet til å ville delta, og tørre å prate i selve intervjuet. De kan føle at settingen er tryggere da de har en eller flere kjente med seg inn i situasjonen, som gjør den

mindre skummel. Det kan også virke inspirerende å snakke rundt tema hvis du hører at din venninne sitter og prater om det (Bryman, 2012).

4.4 Analyse

4.4.1Triangulering av metoder

I denne oppgaven har jeg gjort triangulering av metoder (Grimen & Ingstad, 2015). Det vil si at oppgaven kombinerer flere teorier og metoder i studiet av et fenomen (Grimen & Ingstad, 2015). Jeg har brukt både fenomenologi og casestudie. Selv om det her er gjort en casestudie så er det i hovedsak blitt brukt mest av den fenomenologiske analysemetoden når man har analysert intervjuene. Det er vanlig at slik triangulering foregår i kvalitativ forskning (Grimen & Ingstad, 2015).

4.4.2 Fenomenologisk analyse

I fenomenologisk analyse er man ute etter å analysere meningsinnhold. Forskeren er opptatt av det som blir sagt av informantene i intervjuet (Johannessen et al., 2010). Forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen med informantenes tanker (Johannessen et al., 2010). Det argumenteres for at det finnes fire faser i denne formen for analyse (Johannessen et al., 2010). I den første fasen ønsker forskeren å skaffe seg et helhetlig bilde over alle data som er blitt samlet inn (Johannessen et al., 2010). Alt av materialet leses gjennom av forsker, hvor han/hun leter etter interessante eller sentrale temaer (Johannessen et al., 2010). Forskeren fjerner det meste av den irrelevante informasjonen og tar tak i det som er interessant. Det skjer så en meningsfortetting ved at forsker forkorter uttalelsene fra informantene om til korte setninger (Bryman, 2012; Johannessen et al., 2010). Den andre fasen handler om å finne meningsbærende elementer i materialet. Her er forskeren ute etter å finne det som er relevant for problemstillingen (Johannessen et al., 2010). Forsker går gjennom den nå utvalgte teksten og begynner å lete etter de tekstelementene som gir kunnskap og informasjon om hovedtemaene. Da forsker finner slike tekstelementer markeres det i margen med ett eller flere kodeord som angir hvilken informasjon teksten gir (Bryman, 2012; Johannessen et al., 2010). Dette kalles for koding (Bryman, 2012; Johannessen et al., 2010). En kode er altså et utsnitt av teksten, ofte en setning eller et avsnitt (Johannessen et al., 2010). Koding blir brukt som et verktøy for å organisere meningsfull informasjon (Johannessen et al., 2010). Koding bidrar til å redusere og ordne datamaterialet. Så ordner forskeren teksten i klasser og kategorier ut fra begreper som er sentrale for analysen (Johannessen et al., 2010). Kategorien kommer enten fra datamaterialet i form av temaer eller

fra problemstilling og hypoteser (Bryman, 2012; Johannessen et al., 2010). Kodene en forsker har startet med endrer seg ofte i løpet av analysearbeidet. Forskeren blir bedre kjent med materialet og finner ut at de kodene han/hun startet med ikke treffer godt nok på det han/hun var ute etter, må man gå tilbake og endre kodene (Johannessen et al., 2010). Kodingen er kun et ledd i fortolkningen, den er forutsetningen for å få tak i meningsinnholdet og tolke det, men kodingen kan ikke erstatte fortolkningsarbeidet (Johannessen et al., 2010). I løpet av kodingsprosessen vil kodene gå fra beskrivende, til å bli mer tolkede eller teoretiske koder (Johannessen et al., 2010). Den tredje fasen heter kondensering. Her tar forskeren og trekker ut de delene av teksten som er kodet, de tekstelementene som er sett på som meningsfulle (Johannessen et al., 2010). I denne fasen ser man etter om det er kodeord som kan slås sammen eller legges under hverandre. Forskeren kan også velge ut sitater som illustrerer meningen under de forskjellige kodene (Johannessen et al., 2010). Den fjerde fasen er å sammenfatte materialet for å utforme nye begreper og beskrivelser. Forskeren må nå se om den sammenfattingen han/hun har gjort stemmer overens med det som var inntrykket av materialet før han/hun begynte kodingen (Johannessen et al., 2010). Hvis dette ikke stemmer overens, må forskeren gå tilbake og se hvor kodingen gikk galt. Det kan også hende at forskeren har fått ny kunnskap underveis i arbeidet, og må med bakgrunn i det gå tilbake og endre sine koder (Johannessen et al., 2010).

4.4.3 Analyse i casestudier

I casestudier brukes det analyseteknikker som ligner på en fenomenologisk analyse (Johannessen et al., 2010). Her er man ute etter å innhente data om meningen en person assosierer med et fenomen. Menneskers forståelse og erfaring med et fenomen. Ønsket er å sitte igjen med en større forståelse av hvordan mennesker ser sin livsverden (Johannessen et al., 2010). Innen casestudier har også analyse basert på teoretiske analyser vært vanlig (Yin, 1994). Dette vil si at forsker følger de teoretiske antakelsene han hadde i starten av prosjektet og lar disse styre analyseprosessen. Ved intervju vil f.eks. intervjuguiden være basert på ens teoretiske antakelser (Johannessen et al., 2010). Det er vanlig å bruke intervjuguiden som utgangspunkt for datareduksjon og analyse (Johannessen et al., 2010; Yin, 1994).

4.4.4 Transkribering

Å transkribere betyr og forvandle (Kvale & Brinkmann, 2009). En transkripsjon skal skrives så ordrett av det som høres som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvis man begynner å

rette på intervjutranskripsjoner kan man ende opp med å skape kunstige konstruksjoner som kanskje ikke er dekkende for den levende muntlige samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Når man transkriberer intervjuene går de fra en muntlig til en skriftlig form, og på den måten blir de lettere å analysere. I det man får strukturert intervjuene på denne måten begynner allerede analysen, fordi man da får en mye bedre oversikt over dataene (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne oppgaven ble det gjennomført mange intervjuer som inneholdt mye informasjon og data grunnet at det var fokusgruppeintervjuer (Bryman, 2012). Alle intervjuer er blitt transkribert av samme person i denne prosessen. Dette var en lang og tidkrevende prosess til tider. Det tok mange timer å få et intervju transkribert og det krevdes å høre intervjuene flere ganger slik at man var helt sikker på å få med seg alt som ble sagt (Bryman, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009).

4.5 Forskningsetiske overveielser

Dette prosjektet er godkjent av NSD og NIHs etiske komitè. Alt av intervjuer og spørreskjema som er blitt tatt opp og samlet inn i henhold til prosjektet er senere blitt slettet i tråd med føringer fra NSD. Når man bedriver vitenskap gjelder fortsatt mange av de generelle etiske verdiene og regler som vi omgås i hverdagen. Det går da i bane med allmenmoralen, som at det er dårlig oppførsel og snyte eller bedra andre. Bruke sin posisjon eller makt til å utnytte andre (Holm & Hoffmann, Forsknings - og vitenskapsetikk, 2008). I dette forskningsprosjektet intervjuer voksne mennesker barn. Det er viktig at voksne da ikke virker styrende eller bestemmende ovenfor barna. For barna sin skyld, om det er temaer som de ikke ønsker å prate om, og for oppgaven slik at de ikke bare sier det de føler at voksen vil vite. (Hofmann & Holm, 2008; Johannessen et al., 2010). Vitenskapen kan ikke sette seg over prinsipper, regler og retningslinjer som gjelder for hva som er rett og galt ellers i samfunnet (Johannessen et al., 2010). Etiske hensyn som en forsker må ta, innebærer at man tenker over hvordan et tema kan belyses uten at det får etisk uforsvarlige konsekvenser for enkeltpersoner, grupper eller hele samfunnet (Johannessen et al., 2010). I dette prosjektet er det to parter som blir intervjuet om hverandre. Det er viktig at forsker ikke avslører noe fra den ene parten til den andre.

I undersøkelser med personer er det tre viktige prinsipper (Holm & Olsen, 2008; Johannessen et al., 2010). Det første er informert samtykke fra deltakerne. Deltakeren skal bli informert og gi et frivillig samtykke til å delta i undersøkelsen (Johannessen et al., 2010). Det andre er at deltakeren kan trekke seg fra prosjektet til enhver tid og når personen selv ønsker. Deltakeren

har rett til selvbestemmelse og autonomi. Deltakeren har rett til å bestemme over egen deltakelse, og skal når som helst kunne trekke seg hvis deltaker føler for dette (Holm & Olsen, 2008; Johannessen et al., 2010). Det tredje er at den risikoen forskningspersonen utsettes for skal være så liten som mulig (Holm & Olsen, 2008; Johannessen et al., 2010). I denne oppgaven ble samtykke innhentet skriftlig fra alle forsøkspersoner. Når det gjelder utøveren ble det innhentet informert samtykke underskrevet av foresatte.

Det har vært mye debatt rundt forskning på og med barn (Johannessen et al., 2010). Det har blitt stilt spørsmål rundt det at barn brukes i forskning i større grad enn forsvarlig. Fra et etisk synspunkt er barn egentlig klar over hva de er med på og hva det innebærer å gi samtykke til forskning? (Johannessen et al., 2010). I denne oppgaven ble det gjort intervjuer med barn, men barna var aldri alene, i håp om at det kunne skape trygghet for informantene. Det var også alltid flere voksne tilstede slik at ingen kunne utnytte sin autoritet på noen måte. Det var informanter som valgte å trekke seg fra undersøkelsen underveis.

5.0 Resultater

Denne oppgaven har jobbet etter denne problemstillingen:

«Gjensidigheten i interaksjonen mellom trener og utøver, og hvordan dette påvirker relasjonen. Hvilke konsekvenser har dette for trivsel hos trener og utøver?»

I dette kapittelet vil resultater av datamaterialet bli presentert. Gjennom analysen og gjennomgang av materialet i prosjektet og denne oppgaven har det blitt tatt utgangspunkt i noen tema. Det er blitt funnet tema som går igjen flere ganger, og som virker til å kunne ha betydning for det denne oppgaven ønsker å se nærmere på. Oppgaven ønsker å se nærmere på hva som fører til velvære i idretten for både utøvere og trenere, så i analysen av materialet har målet vært å finne tema som omhandler dette hos både utøver og trener.

Under intervjuene kom det tydelig frem på måten jentene snakket om forskjellige tema, hva som skaper trivsel, og hvilke ting som er med på å gjøre dem usikre. Eller hva som gjør at det iblant ikke er like gøy å holde på med organisert idrett.

Alt av materialet ble lest igjennom og det ble notert i margen der hvor det var interessante kommentarer. Når dette var gjort på alle intervjuer som ble brukt i undersøkelsen, ble alle kommentarene skrevet over i eget dokument, for videre å finne sammenhenger eller lignende utsagn (Bryman, 2012; Johannessen et al., 2010). Kommentarer eller setninger ble så brutt ned til ord eller maks setninger på tre ord. Alle disse kodene ble så skrevet opp på en tavle for en bedre oversikt over alle kodene (Johannessen et al., 2010). Det ble så laget kategorier hvor alle disse kodene kunne passe inn. Etter dette arbeidet ble det stående igjen tre kategorier som var de som virket mest sentrale opp imot problemstillingen (Johannessen et al., 2010).

De endelige kategoriene var: (a) kommunikasjon, (b) treneratferd og (c)sosialt

5.1 Kommunikasjon

Kommunikasjon kan defineres som en transaksjonsprosess der mennesker skaper mening gjennom bytte av verbal eller nonverbale beskjeder i spesifikke kontekster. Konteksten er igjen påvirket av individuelle og sosiale normer som er en del av kulturen (Billings, Butterworth, & Turman, 2018). Mennesket har utviklet flere former for kommunikasjon som påvirker det sosiale livet vi lever (Cherry, 1966). Det viktigste av disse systemene for kommunikasjon er tale og språk (Cherry, 1966). Den verbale kommunikasjonen, er en konsekvens av en større evne til å tenke (Cherry, 1966). Verbal kommunikasjon gir mennesket mulighet til å dele sine tanker med andre, og på den måten utvikle seg (Cherry,

1966). Selv om mennesket har utviklet en verbal kommunikasjon skjer også mye av kommunikasjonen non-verbalt. Non-verbal kommunikasjon forekommer hele tiden (Knapp, Hall, & Horgan, 2014). Alt som gjør med kroppen vår kan ses på som non-verbal kommunikasjon. Bevegelser, kroppsholdning og ansiktsuttrykk er non-verbal kommunikasjon (Knapp et al., 2014). Man bruker non-verbal kommunikasjon ofte for å forsteke kommunikasjonen mange ganger daglig. Ofte kommuniseres det også med den non-verbale kommunikasjonen uten at man tenker over det (Knapp et al., 2014). Det kan forekomme kommunikasjon med andre selv om personen kanskje ikke er klar over det selv (Knapp et al., 2014). Den uønskede kommunikasjonen en person viser kan være både positiv og negativ (Knapp et al., 2014).

Kommunikasjon spiller en viktig rolle innenfor idretten (Haselwood, et al., 2005). Det oppstår mange situasjoner hvor en trener må være god på kommunikasjon, og hvor kommunikasjon er essensielt for at situasjonen løses på best mulig måte (Haselwood, et al., 2005; Jowett, 2005). Tidligere studier viser en sammenheng mellom en treners dårlige evner til å kommunisere og nivå av utbrenthet hos utøvere (Haselwood, et al., 2005). Lignende forskning ser også sammenheng mellom trener-utøver kommunikasjon og utøvers prestasjon (Haselwood, et al., 2005). Sett opp imot dette ser det ut som kommunikasjon er en viktig del av forholdet mellom utøver og trener (Haselwood, et al., 2005; Jowett, 2005; Jowett, 2017). Begge parter bør hele tiden gjøre et forsøk på å styrke sin egen evne til å kommunisere og innhente informasjon og på den måten få et enda bedre samarbeid (Haselwood, et al., 2005).

Under intervjuene kom det frem mange eksempler på hvordan kommunikasjon kan ha en påvirkning på trivsel for både trener og utøver i idrettshverdagen. Forholdet mellom trener og utøver er veldig viktig for at det skal føles trygghet for begge parter når de befinner seg på idrettsarenaen (Jowett, 2005).

> *(utøver nr. 3): «så jeg sa tidligere til treneren, for den spurte «hva er det som skjer?» for jeg gjorde det skikkelig dårlig på kasting i kampen. Og jeg sier at det er så, jeg blir så nervøs jeg tror, spesielt jeg føler at jeg blir så nervøs, så jeg greier ikke treffe for jeg, de legger litt, sånn nå må dere gjøre det og det, nå må dere greie å kaste, så det blir veldig sånn, de sier at det er seriøst, på en måte seriøst også sier de at det er ikke så farlig, og så sier de, «nå må dere vinne».*

Setter man denne kommentaren opp mot 4C modellen til Jowett, så kan man se på flere aspekter rundt forholdet mellom trener og utøver (Jowett, 2017). Denne typen eksempel på

kommunikasjon kan bety at ikke utøver og trener er så nære hverandre som er nødvendig for at den emosjonelle relasjonen skal være så god som mulig (Jowett, 2005; Jowett, 2017). Denne typen utsagn kan vise tegn på at trener-utøver kommunikasjonen er for dårlig. Trener sier forskjellige ting, og utøver blir usikker på hvilken bekjed den skal forholde seg til (Smith & Smoll, 2007).

> *(Utøver nr. 19): «Eller noen ganger er det jo litt sånn halvveis fordi du ikke har skjønt hva vi skal gjøre, også blir du litt sånn: hvorfor ble du sur på meg nå, for jeg har jo ikke skjønt hva vi skal gjøre. Også selv om de forklarer flere ganger så gjør du det, også har du ikke forstått det. Og da blir det sånn, du har fulgt med, men så skjønner du ikke også får man kjeft fordi man ikke har skjønt det, så det er litt sånn.»*

Kommunikasjonen er ikke god nok verbalt til at utøver har fått med seg hva som skal gjøres i øvelsen. I dette tilfellet går det på forståelsen til spillerne, kanskje mer enn en dårlig forklaring fra trener. 4C modellen forklarer en slik situasjon med komplementaritet som handler om samarbeid og effektivitet (Jowett, 2017; Jowett, 2005).

> *(utøver nr. 11): «Ehh hvis vi gjør noe vi har øvd på, på trening og ikke får det til helt, da blir de ikke noe skuffa. For da sier de bare at vi skal prøve igjen, eller hvis vi gjør noe bra utpå kamp, da blir de veldig glad. Hvis vi roter bort ballen og kaster den ut på sidelinjen fordi vi ikke klarer å ta den imot da blir de litt mer skuffa».*

> *(Utøver nr. 19): «Også er det vel noen som blir sure om man, hvis man gjør samme feilen flere ganger da, også blir det sånn forstår ikke helt, også er det litt sånn».*

Her ser vi tegn på uklar kommunikasjon. Forventninger er forskjellig ut ifra situasjonen utøveren befinner seg. Disse utsagnene kan tyde på at det blir lagt opp til et oppgave-orientert miljø på treningene hvor det legges opp til at det viktigste er det å forsøke å bedre sitt eget prestasjonsnivå (Gjesdal et al., 2019). Det blir fulgt opp med et prestasjons rettet miljø hvor det speiles at det er viktigere å holde nivået til motstander og vinne kampen (Gjesdal et al., 2019). Denne vekslingen mellom hvilken form for miljø som trenerne skaper i gruppen kommer også tydelig frem i den non-verbale kommunikasjonen.

> *(Utøver nr. 3): «Det ikke sånn, litt sånn som utøver 1 på trening, da er det ikke så farlig hvis jeg bommer på mål eller noe. For da kan jeg prøve igjen, men liksom i kamp og sånn så, så hvis jeg mister ballen da så blir de liksom, jeg ser uten at de sier noe da,*

men jeg ser ansiktet deres at de blir liksom sånn, liksom irriterte og prøver liksom å skjule det da».

Er trener klar over disse påvirkningene, og hvordan dette kan påvirke en utøver. Det er blitt fremmet at et oppgaveorientert miljø er positivt for unge utøveres deltakelse i idrett. Det hevdes dermed at dette er fordelsaktiv for unge utøveres trivsel (Gjesdal et al., 2019). Når trener prøver å skape et oppgaveorientert mijø, vil det ofte føles som en mer støttende atferd enn når det er resultatet som styrer (Smith & Smoll, 2007). Støtende atferd vil si det å forsterke gode prestasjoner, og mane til å prøve på nytt hvis det blir gjort noen feil (Smith & Smoll, 2007).

I de innsamlede data som er blitt brukt i denne oppgaven er det tydelig at utøverne følger med på alt treneren gjør. Utøverne er oppmerksomme på treners aktivitet både i kamp og på trening. Det virker som om utøverne er opptatt av å følge med på trenerne, og hva de gjør på sidelinjen. Utøverne er bevisste på alt hva trenerne foretar seg. Den non-verbale kommunikasjon som er ment til utøver er naturlig at de får med seg. Det som er interessant er at det virker som de får med seg all den non-verbale kommunikasjonen som treneren gir, også den kommunikasjon man kan anta at treneren ikke mener å vise utøverne sine.

En treners troverdighet er viktig for at forholdet til en utøver skal kunne bli sterkt og føre noe positivt med seg (Jowett, 2017). En utøver trenger å føle seg trygg, og trygg på trener for å kunne utforske idretten, men også sine egne grenser (Davis & Jowett, 2014). Den non-verbale kommunikasjonen er like viktig som den verbale når det kommer til en persons troverdighet (Jowett, 2005; Bum & Lee, 2016) Ofte kan den non-verbale kommunikasjonen være enda sterkere enn den verbale kommunikasjonen (Bum & Lee, 2016; Dobrescu, 2014). Ofte samsvarer ikke alltid den verbale kommunikasjonen og den non-verbale kommunikasjonen man sender ut, og i de situasjonene kan det oppstå problemer (Jowett, 2017; Knapp et al., 2014). En utøver som ikke føler at den kan være trygg på det treneren sier er et problem på lengre sikt (Jowett, 2005).

Det er blitt gjort funn gjennom forskning at så mye som omtrent 2/3 deler av den kommunikasjonen en person sender er non-verbal kommunikasjon (Bum & Lee, 2016). Noe som beviser hvor viktig den non-verbale kommunikasjonen er også for en trener (Bum & Lee, 2016).

(Utøver nr. 10): «På kamp merker man veldig følelsene deres. Da de sitter på benken, så holder de på å falle av benken, seriøst liksom. Eehh og hvis noen, kanskje gjør noe,

sentrer en pasning til en på motsatt lag liksom eller et eller annet dumt, så på en måte ser man at de blir sånn deppa da og skuffa. De på en måte viser ganske mye følelser, og viser at de bryr seg.»

Her er et eksempel på non-verbal kommunikasjon som blir plukket opp av utøver. Det er tydelig at trener har en negativ reaksjon på at det blir slått en feil pasning. Spillerne får med seg dette, og tar dette med seg som en opplevelse fra kampen (Smith et al., 2007).

(Utøver nr. 10): «de blir jo mer skuffa om vi gjør feil på kamper, men de synes det er greit. De sier jo liksom «alle gjør feil…«bare fortsett og prøv, kanskje du klarer det neste gang».

Trener gir utydelige signaler på hva som forventes. Det blir vist ovenfor spillerne at det de har gjort er skuffende, med en kommentar etterpå at det ikke gjør noe, eller at du klarer det neste gang. Dette er noe som kan skape en redsel for å feile hos utøverne (Smith et al., 2007). Det kan også føre til at en utøver ikke er sikker på om trener mener det han/hun sier, eller at du kan stole på det treneren sier (Jowett, 2005; Jowett, 2017). Den non-verbale kommunikasjonen forsterker de følelsene som sender prøver å vise. Så hvis den egentlige følelsen er skuffelse, men trener prøver å være støttende vil dette virke ganske motsigende for utøver (Bum & Lee, 2016).

Selv om treneren prøver å si de rette tingene sett fra et psykologisk perspektiv, men viser noe annet i sin non-verbale kommunikasjon, vil det føre til en usikkerhet i forholdet til utøveren (Jowett, 2005; Smith et al., 2007; Smoll & Smith, 1989). Utøver vil i en slik situasjon kanskje kunne lure på hvor dedikert treneren er i forholdet. Er treneren engasjert i forholdet og ute etter å utvikle utøveren? Kan jeg stole på at han forteller meg sannheten? (Jowett, 2017). Dedikerte utøvere vil oppleve dette som problematisk, da de ønsker å bli bedre. Spillere som er usikre på seg selv, kan komme til å holde igjen og velge enkle løsninger. Spille med lav risiko (Smith et al., 2007). Dette kan igjen slå tilbake på en trener som oppfordrer utøverne til å prøve på nye ting. Trener har et ønske om at utøverne skal utfordre seg selv og prøve og feile. I lengden kan også det skape et trivsels problem for trener, som føler at han ikke når frem til utøveren (Jowett, 2005). På den måten kan trener føle at utøver ikke tar til seg læring eller ønsker å lære. Forholdet mellom utøver og trener kan i et slikt tilfelle bli dårlig på flere nivåer hvis man ser det opp mot 4C modellen til Jowett (Jowett, 2005; Jowett, 2017). Noe som kan føre til at forholdet slutter å fungere på flere nivå enn bare kommunikasjon (Jowett, 2005).

Noen utøvere finner også positive aspekter ved at trenerne viser at de er misfornøyd. De føler at når trenerne reagerer på en slik måte, betyr det at de bryr seg om laget, og om kampen som jentene spiller. Noen av utøverne føler at de blir motivert av at trener ser ut som han/hun blir skuffet over hva de akkurat gjorde på banen. Utøverne gir utrykk for at de ikke ønsker å skuffe treneren sin, og blir derfor motivert for å gjøre det bedre for å glede trener (Jowett, 2017). Dette viser tegn på at forholdet til trener er bra i den grad at utøver føler ansvar for å leve opp til treners forventninger, og de mål de ønsker å oppnå (Jowett, 2005; Jowett, 2017). Det er også tegn på en annen del av 4C modellen, det tyder på en form for nærhet mellom utøver og trener (Jowett, 2017).

> *(Utøver nr. 12): «Jeg synes det er litt bra at de viser litt sånn følelser og sånt jeg, fordi ehh når de gjør det så på en måte kommer de med mye flere tips som man liksom kan gjøre, som gjør at man klarer en ting mye bedre da. Så det er litt motiverende på en måte»*

> *Utøver nr 10: «Personlig synes jeg at det hjelper ganske mye, hvis man ser at de blir skuffa. Så får man liksom lyst til at de skal bli imponert over deg. I hvert fall jeg gjør det. Og hvis man ser at de blir kjempe glad så har man jo liksom lyst til at de skal bli glad igjen og synes at du var veldig flink. Så det hjelper jo på en måte at de viser følelser, fordi at vi får lyst til å på en måte, hvis de ser veldig skuffa ut over oss, så får vi jo ikke lyst til at de skal bli mer skuffa.»*

Utøverne og trenere har jobbet sammen over flere år og har på den måten blitt godt kjent. Etter hvert vil kommunikasjonen en person utstråler være enklere å lese for mottaker, grunnet at personen har sett samme oppførsel og kommunikasjon før (Bum & Lee, 2016). Når et forhold har vart over lengre tid, blir man etter hvert vant til andre personers måte å håndtere forskjellige situasjoner. Forholdet er sterkere fordi det er dypere forankret, og nærheten i forholdet kan da være så sterkt at det tåler at en av personene reagere dårlig, for begge vet at partene er forpliktet til prosjektet (Jowett, 2005; Jowett 2017). Som i eksemplene under er utøverne blitt så vant til den non-verbale kommunikasjonen at de merker raskt hvilket humør trenerne er i.

> *(Utøver nr. 19): «At han på en måte ehh eller hun , hvordan skal jeg si sånn, oppmuntrende liksom og er litt sånn glad og liksom fornøyd når han kommer på trening at man liksom ikke er sånn veldig, at du er sint etter jobben, fordi du hadde en dårlig dag som på en måte går litt utover oss. Sånn at man liksom er glad og litt, for man*

merker jo at hvis de har hatt en dårlig dag på jobben, også kommer de, også blir de ekstra sinte liksom»

(Utøver nr. 17): «Det blir vel med at de har trent de i flere år da. Du begynner liksom å kjenne de og hva de på en måte, hvor de setter grenser da og liksom hva de blir sure for når vi gjør liksom.»

I intervju med trenerne kommer det også frem noen syn på kommunikasjon. Det fremstår som de er klar over at deres non-verbale kommunikasjon ikke alltid er like positiv. De tror det er mulighet for at det kan være tydelig når de ikke er fornøyd med det som skjer på banen.

Trener nr. 1: «jeg må ta meg sjøl i noen ganger, den ikke verbale kommunikasjonen. Mitt kroppsspråk er ganske tydelig og det er nå flere ganger jeg tar meg i å, vær så snill, liksom. Jeg må ikke gjøre sånn, det er tydelig at jeg er misfornøyd da.»

Trener nr. 2: «…men så tror jeg nok jeg har noe negative atferd på kamp. At jeg kan, jeg er ikke vanskelig å lese, så hvis jeg er misfornøyd med det de gjør så vil nok det framstå veldig tydelig for dem som sitter på benken sammen med meg. Så det er noe jeg bevisst prøver å unngå også, men det er nok tilfelle…»

Samtidig tenker de selv at når de det skjer noe positivt er de veldig flinke til å vise dette både med non- og verbal kommunikasjon. Dette er noe utøverne også gir utrykk for. At trenerne viser stort engasjement og er glade og viser glede når de er på sidelinjen.

5.2 Treneratferd

Treneratferd beskriver hva og hvordan en trener gjennomfører sine oppgaver som trener. Den situasjonen en trener befinner seg i når den utfører sine treneroppgaver (Smith & Smoll, 2007). Smith og Smoll kom opp med en modell, kategorisert som en medieringsmodell, som omhandlet akkurat dette med hvordan en utøver vurderer sin trener ut ifra hvordan trener oppfører seg (Smith & Smoll, 2007). Utøverne har mange synspunkter på hvordan trenerne oppfører seg. Dette er vel vanlig når treneren er sett på som en så viktig person i utøvernes liv. Hvordan en trener oppfører seg avhenger av hva slags gruppe han leder og hvilket miljø eller kultur treneren tilhører (Horn, 2002; Jowett, 2005). Interaksjonen mellom trener og utøver foregår konstant når de befinner seg i den idrettslige kontekstene de er en del av (Jowett, 2017). Utvidet Mediationel Model tar for seg hvordan en utøver reagerer på treners atferd og

hvordan atferden trener viser igjen påvirker den relasjonen utøver har til trener (Smith & Smoll, 2007).

Det virker som om trenerne prøver å ha en veldig oppgaveorientert tilnærming til hvordan de ønsker å utvikle spillerne sine. På treninger virker det som om det viktigste for trenerne er at utøverne forsøker, og ikke er redde for å prøve på nye ting.

> *(Trener 2): «Jeg prøver å motivere dem til å tørre…Tørre å feile og tørre å prøve. Som jeg sier til (utøver), hvis du har fokus på at du skal tørre å feile, så er fokuset på at du ikke klarer å få det til. Hvis du tørr å prøve, så er fokuset positivt ladet. Da er ikke utgangspunktet ditt at du skal feile, men utgangspunktet er at du skal prøve»*

Trenerne ønsker at utøverne skal tørre å gjøre nye finter og trekk, og at det ikke skal være skummelt å prøve dette på trening. Trenerne introduserer mange nye øvelser og teknikker ganske ofte. Slik at utøverne skal kunne prøve på noe nytt hvis de ønsker dette. Det virker som om det på treningen handler om å nå personlige mål, istedenfor det å vinne, eller være den beste spilleren på treningen. Forskning viser at det å skape et positivt og støttende miljø er viktig for at utøvere ønsker å fortsette med idrett og trives (Smoll & Smith, 1989; Smith et al., 2007).

Trenerne er flinke til å gi individuelle tilbakemeldinger og virker til å ha fokus på at utøverne får tilbakemeldinger ofte en og en med trener framfor at de skal få det som en samlet gruppe. Dette virker til å være et ønske fra trenerne på trening og i kamp.

> *(Utøver nr. 19): «at hvis man har gjort en liten feil så kan det hende de tar deg litt til side og sier sånn, prøv det, sånn som utøver 19 sa. Eh, og i kamp så kan de bare si sånn, du «navn» kom hit litt, også forteller de den personen, ja hva man bør gjøre istedenfor. Også sende den tilbake på banene igjen.»*

Dette er treneratferd som bygger bånd mellom utøvere og trener. Det skaper trygghet for utøver om at trener bryr seg om meg (Jowett, 2017; Jowett, 2005). Det gjør at utøver føler at den blir fulgt opp på et individuelt nivå (Jowett, 2017; Jowett, 2005). Det skaper en nærhet mellom trener og utøver (Jowett, 2017; Jowett, 2005). Er tilbakemeldingen god og til hjelp for utøver i situasjonen, vil følelsen av respekt for trener og ønsket om å legge ned enda mer engasjement i relasjonen bli større (Jowett, 2017; Jowett, 2005). Ved en slik måte å lede kamper og treninger på, støtter det opp under det ønsket om et oppgaveorientert miljø i laget (Adie & Jowett, 2010). Der utøverne skal konsentrere seg om egne oppgaver og utvikling

istedenfor hvordan kampen ender (Isoard-Gautheur, Trouilloud, Gustafsson, & Guillet-Descas, 2016; Adie & Jowett, 2010).

Da en har analysert alt av data i denne undersøkelsen, er det en større del av kommentarene som peker en annen vei enn det trenerne har speilet i kommentarene over. Det er få kommentarer som samsvarer med den fra utøver nr. 19 over. Utøverne føler på at hva slags tilbakemeldinger de får er veldig basert på hvordan dagsformen til trenerne er. At det varierer fra trening til trening på hvordan de reagere på like situasjoner.

> *(Utøver nr. 9): «en dag så kan de være veldig motiverende, og en annen dag kan de bli veldig irriterte for at vi ikke greier det med en gang.»*

En trener er bare et menneske som alle andre og kan ha en dårlig dag. Trenere, som andre personer, blir påvirket av de sosiale kontekster fra eget liv, og erfaringer de har opplevd. Klubben de jobber for kan legge føringer på en treners måte å oppføre seg. Personligheten til treneren har innvirkning på hva slags type trener han/hun er (Horn T. S., 2002). Hvis treneren er uforutsigbar til det nivået at utøverne ikke vet hvor de har treneren, går det utover samarbeidet til treneren og utøveren (Jowett, 2017). Som belyst tidligere i kapitelet, viser funnene at utøverne får med seg det som skjer fra treners side, og atferden de fremviser på banen.

> *(Utøver nr. 6): «de, ja hvis man f.eks. sitter på benken da så gjør man, så prøver man seg på en finte da eller et eller annet sånt, også roter vi det skikkelig til, så er det sånn åååarrgh! De blir skikkelig sure, og så er det, bra jenter, det er skikkelig bra. Hva? De klarer liksom ikke bestemme seg. Tror de at vi ikke ser det liksom?»*

Dette har sammenheng og ligner på situasjonene som er blitt nevnt tidligere med kommunikasjon. I kommentarer over ser man at det i blant ikke kan være så lett for utøverne og forstå treneratferden (Smith & Smoll, 2007). Trenerne har en form for reaksjon, men sier noe annet (Smith & Smoll, 2007). Det er heller ikke i tråd med det trenerne selv sier at de ønsker utøverne skal gjøre (Adie & Jowett, 2010). Det ønskes at utøvere prøver på nye ferdigheter, og utfordrer seg selv på å få til nye ting, og jobber med det som er blitt trent på tidligere i uken. Jobbe med mål, og ta hensyn til egen utvikling (Adie & Jowett, 2010; Isoard-Gautheur et al., 2016). Hvis utøver da opplever at trener blir skuffet eller sint når de ikke får til det de prøver på, kan det oppstå en situasjon med usikkerhet rundt hva trener ønsker og forventer av utøver (Jowett, 2017; Jowett, 2005).

(*Utøver nr. 9): «Da tenker jeg liksom gjorde jeg det bra, eller gjorde jeg det dårlig. Du må bestemme deg liksom. Enten så..»*

(Utøver nr. 9): «det irriterende er at liksom man klarer ikke å f.eks. hvis man gjør den finten da også sier de det er bra jenter og da gjør du det kanskje igjen, og da blir de enda mer sur da f.eks. det blir jo på en måte, men du sa jo det var bra. Ikke sant.»

På utøverne virker det som det er stor forskjell på hvordan trenerne oppfører seg på kamp og trening. I alle fall trener 1 og 2. Det er et gjennomgående i mye av data materialet at utøverne føler en forandring på trenerne når det kommer til trening og kamp (Smith, Quested, Appleton, & Duda, 2017). Smith og Smolls CBAS tar for seg denne form for atferd, og ønsker å finne ut hvordan en treners oppførsel i kamper og trening påvirker utøverne der og da, men enda viktigere, hvilken oppfatning av de akkurat har vært med på sitter utøveren igjen med (Smith & Smoll, 2007; Smoll & Smith, 1989).

(*Utøver nr. 17): «ja eller liksom de sier ofte at det vi gjør på trening gjør vi også i kamp. Men jeg føler også at de tar jo kampene mer seriøst enn treningene.»*

Hvis en trener ønsker å skape et miljø som baserer seg på mestring og mål, kan ikke resultatet bety mest. Det betyr at utøvere fokuserer på seg selv og hva de skal gjøre for å bli bedre (Adie & Jowett, 2010; Isoard-Gautheur et al., 2016; Smith & Smoll, 2017). Det legges ikke vekt på resultat i konkurransen, kun den personlige prestasjonen som er kyttet opp mot tidligere prestasjon, og utøvers utviklingsnivå (Isoard-Gautheur et al., 2016). Det viktige er å selv kunne vise kompetanse i det man gjør, og unngå å måtte vise at man ikke mestrer det som skal gjennomføres (Adie & Jowett, 2010; Isoard-Gautheur et al., 2016; Smith & Smoll, 2017). Resultatet i kamp eller konkurranse er ikke viktig i henhold til bedømmelse av prestasjonen utøver eller utøverne har prestert (Adie & Jowett, 2010; Isoard-Gautheur et al., 2016; Smith & Smoll, 2017)

(Utøver nr. 13): «når vi spiller kamper så er de veldig ofte sånn, gi alt nå, kom dere opp igjen, de vil noen ganger nesten mer enn oss vinne. Selv om vi også vil vinne, så blir de noen ganger litt gale i hodet.»

I et mer resultat-orientert miljø, eller hvor motivasjonen er mer rettet mot resultat, vil det være viktigst for utøverne å vinne over motstander, eller være på samme nivå. Hvis utøvere møter motstand som er bedre kan det føre til at de gir opp under kampen og ikke gidder spille så godt som de kan (Adie & Jowett, 2010). Hvis en gruppe utøvere, eller en utøver som er

resultat-orientert møter en motstander de er bedre enn, kan det føre til at utøverne bare yter det som trengs for å vinne, selv om dette ikke forbedrer dem som utøvere. Dette omtales som en ego-orientert utøver (Adie & Jowett, 2010; Isoard-Gautheur et al., 2016; Smith & Smoll, 2017). Det viktigste er å vinne. Det å prestere bedre enn sist, eller ønsket om å forbedre seg er ikke til stede (Adie & Jowett, 2010; Isoard-Gautheur et al., 2016; Smith & Smoll, 2017). Et resultat-orientert miljø kan føre til at utøvere knytter sin egen prestasjon direkte opp mot om man vinner eller ikke (Adie & Jowett, 2010; Isoard-Gautheur et al., 2016; Smith & Smoll, 2017).

I den gruppen som er blitt intervjuet i denne undersøkelsen kan det virke som om det er redsel for å tape. Et ønske om å ikke være grunnen til at de taper. Det virker som det er mest skummelt å skuffe de andre utøverne, kanskje mer enn trener. Likevel er ofte den oppførselen og holdningen som utøverne viser påvirket av trenerens atferd (Horn T. S., 2002). Dette kan være et problem når det er snakk om unge utøvere, som vil oppleve at det går opp og ned når det kommer til resultat. Spillerutvikling er vanskelig hvis det kun er resultatene som brukes for å måle fremgang (Adie & Jowett, 2010; Isoard-Gautheur et al., 2016; Smith & Smoll, 2017). Det kan få konsekvenser for trivselen til utøveren (Isoard-Gautheur et al., 2016). Hvis det går så langt at utøverne begynner å tro at de ikke har klart å demonstrere kompetanse i sin idrett ved at de taper, kan det fort bli et problem for en utøvers selvtillit og ønsket om å fortsette med idretten (Smith & Smoll, 2017). Er trenerne kun opptatt av å vinne, og dette er det trenerne krever for at utøverne skal få gode tilbakemeldinger på det de har gjort i kampen, kan dette over tid føre til at utøverne føler et stort press om å vinne (Horn, 2002; Smith et al., 2007; Smith & Smoll, 2017). Horns modell forklarer hvordan en treners atferd direkte påvirker utøvers atferd (Horn T. S., 2002).

Utøverne gir en følelse av at de blir stresset av at trenerne er utydelige i hva de kommuniserer og viser av atferd under kamper. Det er flere utøvere som føler at de blir stresset av trenerens atferd på kamp (Horn, Glenn, & Campbell, 2010).

> *(Utøver nr. 2): «det er noen ganger når vi ikke gjør det så bra, så kan de bli veldig oppgitt, og da blir man veldig stresset og man kan bomme, miste ballen og bli ufokusert.»*

Det at utøverne ser at trenerne blir oppgitte eller sinte fordi det blir gjort en feil, fører til at det kan være skummelt for utøverne å prøve på nye trekk eller finter i kamp. Det virker som om

det er mest negativ atferd fra trener når det er en enkel feil som blir gjort. Utøver kan bli urolig for om det vil komme en negativ evaluering av innsatsen (Horn et al., 2010).

> *(Utøver nr. 5): «ja det er også noen ganger at det ikke blir så mye bedre heller at de er misfornøyde. At man bare blir liksom stressa og å gjør man enda mer feil, også går det en flaske i veggen liksom»*

Det er også mulig at utøverne kan se på denne type atferd fra trener som et krav om det å vinne kampen (Horn et al., 2010; Adie & Jowett, 2010). Spillerne vil ikke skuffe treneren eller de andre spillerne på laget, men blir stresset på grunn av tanken om at de ikke kan gjøre feil. På den måten blir kanskje utøverne resultat-orientert og engstlige for å gjøre feil, noe som fører til at de kanskje vegrer seg fra å gjøre de litt mer avanserte valgene , og velger den enkleste løsningen hver gang (Baker, Cote, & Hawe, 2000; Horn et al., 2010).

> *(Utøver nr. 11): «de står og skriker mens vi har kamp, og når vi er ferdig har vi spilt veldig bra, men det var ingen som trodde det, for de har bare stått og skreket til oss hele tiden.»*

Blir utøverne stilt ovenfor denne type stress ofte kan det føre til mindre trivsel (Stebbings et al., 2011). Utøverne må føle at de mestrer, at de har en viss frihet på banen og at de kan føle seg trygg på de rundt seg for at de skal trives optimalt (Stebbings et al., 2011). Det er blitt vist at utøvere er mest fornøyd med trener når de er støttende og kommer med instruksjoner (Smoll & Smith, 1989). Klarer trenerne å skape et positivt og støttende miljø vil dette kunne være med på sørge for at færre utøvere opplever å bli stresset grunnet at de er redde for å ikke prestere godt nok i konkurranse (Smith et al., 2007). MML modellen foreslår at en treners atferd må gå overrens med hva laget eller utøverne ønsker (Riemer, 2007). For at utøverene skal føle seg tilfredse må den faktiske leder atferden stemme overns med hva som er den ønskede lederskap atferden til utøverene (Riemer, 2007).

Trenerne gir et inntrykk av at de ikke vil være for styrende på sidelinjen når det er kamp. De ønsker kun å komme med litt veiledning her og der underveis i kampen. Dette føler utøverne helt annerledes. Med bakgrunn i det utøverne forteller, er de styrende fra sidelinjen, og kommer med beskjeder og ordre nesten hele kampen.

> *(Trener nr. 2): «Spille i forskjellige posisjoner, forskjellige finter, eh ønsker at de skal bli selvstendige i det de gjør på banen. Derfra er ønsket at vi skal slippe å gi dem masse instruksjoner i løpet av en kamp, men at de på sikt skal kunne avgjøre hva de må gjøre*

og hvilket trekk de skal gjøre, hvilke finter, at laget avtaler selv. Det er i hvert fall det som er min motivasjon for det, jeg har ingen ønsker eller intensjon om å stå og brøle ut hva de skal gjøre i hvert enkelt angrep.»

Når trenere føler at de er under press, har tidligere forskning vist at trenere kan ha en tendens til å bli mer kontrollerende (Smith et al., 2017). Mindre autonomi for utøvere, og trener prøver å bestemme neste alt som skal gjøres både på og av banen (Smith et al., 2017).

Det er blitt forsket på om trener selv er bevisst på hvordan deres atferd oppleves av andre, og da selvsagt mest knyttet opp mot deres utøvere (Smoll & Smith, in press). Det virker som om trenere ofte ikke er så klar over hvordan deres atferd egentlig er (Smith & Smoll, 2007; Solstad et al., 2020). Utøverne hadde en mye større treffsikkerhet i det å kunne fortelle hva slags atferd trener har når de er på treningsfeltet (Smith & Smoll, 2007).

Trener føler på at det er et problem at jentene virker nervøse og har høye skuldre på kamp.

(Trener nr. 1): «på kamp så er det for, jeg tenker, høye skuldre på jentene da for å sette et ord på det. Mmm de de er litt redde for å prøve seg, og egentlig redde for å feile da.»

Dette er ikke så rart når man igjennom utøverne sitt syn hele veien har fått følelsen av at trenerne viser negativ atferd når det gjøres feil.

(Trener nr. 2): «også er det sikkert, ehh jeg kan sikkert vise frustrasjon over at de ikke får til ting på kamp og det gjør jeg nesten aldri på trening, det at de mister ballen i enkle posisjoner, så har jeg nok innimellom kunne vist det at jeg er frustrert over at de ikke klarer å gjøre det…»

For å kunne endre en atferd, må en være klar over at det er noe som bør endres, det er derfor viktig at man jobber med å få trenere til å bli klar over egen atferd (Smith & Smoll, 2007; Solstad et al., 2020). Dette kan gjøres ved at man kan få andre trenere til å observere deg innimellom og gi tilbakemelding på atferd (Smoll & Smith, in press). Dette kan også være en person utenom laget som kommer inn og ser på hvordan trenernes atferd er, og gir en tilbakemelding i ettertid (Smoll & Smith, in press). Trenerutvikler i klubber kan være en slik person. Det er selvsagt også mulig å bruke de som alltid er med på treningene, nemlig utøverne (Smoll & Smith, in press). Hvilke tilbakemeldinger har de til trener, men for at dette skal bli ærlige tilbakemeldinger, hvis vi tar for oss 4C modellen bør de fleste av disse kriteriene være på plass (Jowett, 2005; Jowett, 2017).

5.3 Sosialt

Grunnen til at det fortsatt er mange som har fortsatt med idrett i denne gruppen er kanskje først og fremst det at de trives så godt sosialt med de andre utøverne på laget. Mange barn som deltar i organisert idrett, gjør dette på grunn av at de da kan være sammen med venner utenfor skolen og på fritiden (Jakobsen, 2001; Reitlo, 2014). Det er treneren som har ansvar for det sportslige og at hver enkelt spiller lykkes og forbedrer seg. Treneren har også et ansvar for det sosiale aspektet, og at utøverne trives og ønsker å være en del av gruppen (Smith & Smoll, 2007). Det sosiale påvirkes av atferden til både utøvere og trenere. Trener er ansvarlig for at alle trives og at det skal være et miljø hvor alle kan utvikle seg og forbedre seg som utøvere (Jowett, 2005; Molinero et al., 2006). Hvordan en trener gjør dette er ofte påvirket av den sosiale opplevelsen og normen de selv har vært en del av (Smith & Smoll, 2007).

Trenerne har hatt et sterkt fokus på at det skal være sosialt, og det at alle jentene skal gå godt overens. Dette er noe de har jobbet med fra første dag sammen med jentene. Ønsket om å skape en sosial tilhørighet for hele laget. Den klubben som den gruppen som er blitt undersøkt i denne oppgaven tilhører ligger i et område hvor det er flere skoler som sokner til idrettslaget. På grunn av dette er det mange som ikke kjenner hverandre når de kommer sammen til et lag.

> *(Trener nr. 2): «Ehh, også må jeg si det, og det har jeg sagt i mange år, at Trener 1 har gjort en viktig jobb, jeg tror det er nøkkelen til suksess. Her er det 5-6 skoler som sokner til et håndballag. Og det Trener 1 gjorde var at fra dag en så har du måttet kaste med spillere fra forskjellige skoler. Det gjør at du er tvunget til å bli kjent, og at det var veldig fokus på at det var et lag, en klubb, ikke fem forskjellige skoler, så er det smelta sammen. Jeg tror at det enkle grepet der gjorde at du har løst opp, du har unngått konfliktene, med at alle har fått den tryggheten at de er på et lag. Jeg tror det er veldig mange som har fått veldig gode venninner på laget, og det tror jeg rett og slett er fordi de ble tvunget til å kaste ball med hverandre, tvunget til å bli kjent med hverandre fra dag en. Det tror jeg faktisk er en av hovedgrunnene, og det har jeg sagt til Trener 1 og mange ganger. Det tror jeg faktisk er nøkkelen til at det er blitt så bra som det er blitt.»*

Dette har i ettertid hatt en god innvirkning ved at det er få utøvere som har sluttet, så de er fortsatt mange på laget. For barn er det ofte den sosiale biten som er den viktigste motivasjonen for å fortsette med organisert idrett (Krange & Strandbu, 2004). Derfor er det viktig at trenere legger opp til at barn kan få utfolde seg og skape disse forholdene seg imellom (Smith & Smoll, 2007).

Smith og Smoll utviklet intervensjonsprogrammet CET for å gi trenere en guide på noen ting som er viktig å være klar over når man er trener (Smith & Smoll, 2007). Trener bør skape normer som får utøvere til å hjelpe og støtte hverandre. Ved å skape slike normer innenfor en gruppe skapes det bedre sosial støtte og nærhet mellom utøverne i gruppen (Smith & Smoll, 2007).

(Utøver nr. 25): «Asså alle er liksom med, alle er et lag, så det er på en måte litt, tror det er nesten vanskelig og ikke føle seg trygg på laget vårt. For vi har jo et veldig bra miljø.»

Dette vil mest sannsynlig føre til at gruppen har et bedre samhold og med en sterkere moral i laget(Smith & Smoll, 2007).

> *(Utøver nr. 5): «det er liksom veldig sånn, det er veldig bra liksom fordi at vi har blitt mye mer et lag nå så, når vi vinner kamper så vinner vi liksom sammen. Og når de som ikke scorer så mye, scorer så er det liksom, så blir liksom alle veldig glad og vi er liksom veldig sånn støttende mot hverandre og sånt.»*

Disse spillerne vil ha en positiv utvikling som et lag dersom de får tilbakemeldinger på prestasjoner som laget har gjort sammen, mer enn enkelt personer (Smith & Smoll, 2007)

> *Utøver nr. 14: ja så føler jeg liksom ofte hvis du får til noe du har øvd lenge på, så blir du liksom fornøyd med at du får det til, men også hvis du liksom får ros av trenere og lagkamerater og sånn. Liksom at det var bra jobba. Men jeg føler ofte at folk liksom scorer og sånn, så er det jo hele laget som har hjulpet til der, det må jo liksom være en presis pasning inni der, det må kanskje være en finte der liksom. Det er jo liksom flere personer som har hjulpet til med det. Så man blir ofte også fornøyd hvis man var den personen som sentret pasningen til den som sto ledig også får du ros for det. For at da føler du at du liksom hjelper til selv om ikke det er du som skyter liksom.*

Utøverne sier de er blitt gode venner også utenom håndballen, og mange av utøverne har mye også kontakt utenom treningene. Det sosiale gjør håndball enda morsommere. Samholdet i gruppen er sterkere nå enn før. Det er få som ser på de andre utøverne som medspillere, men heller som gode venner.

> *(Utøver nr. 20): «Alle har det gøy og tuller sammen på trening og det er liksom gøy, det er ikke bare håndball hvis du skjønner. Håndball er jo viktig, men det må jo være et eller annet mer enn håndball, det må liksom være litt vennskap.»*

(Utøver nr. 20): «men jeg tror det er viktig at alle på en måte har, eller liksom at vi klarer å være sammen og at vi klarer å være venner og samtidig spille sammen. For da tror jeg vi får en mer trygghet til hverandre. Fordi hvis du ikke kjenner personene i det hele tatt ikke sant, så føler du deg litt mer, når en person kjenner deg så er det mer trygghet om du bommer, det er ikke så farlig hvis du skjønner.»

Det sosiale betyr mye for utøverne og dette er en av de viktigste grunnene til at de deltar i håndball (Jakobsen, 2001). Når det kommer til det sosiale er utøverne fornøyd med trenerne sine. De har det mye moro med trenerne sine, og det er mye latter og humor på treningene. Utøverne føler de kjenner trenerne godt og at de kan snakke med dem om andre ting enn bare det som skjer på håndballbanen.

(Trener nr. 3): «Jeg sitter og tenker på at det er jo det humøret som er en knagg og da, men ser vi på trening er det veldig mye humør også blir det fort veldig alvor på kamp nå, det har jeg sett litt i år, at de har ikke det smilet i år. Så det må vi jobbe litt med, å få dem til ikke bare med humør, men også med det vi trener på, få de til å gjøre det også i kamp da, det gjelder både med smil og håndballspill.»

Kommentaren over kan se ut til å være en viktig refleksjon for at det skal fortsette å være lystbetont og spille håndball, men også for at trenerne skal fortsette å ha et godt forhold til utøverne (Balish et al., 2014; Jowett, 2017; Jowett, 2005; Molinero et al., 2006; Smith & Smoll, 2007).

Trenerne ser på det gode forholdet til utøverne som et privilegium

(Trener 3): «ser på med gru på den dagen når vi må gi oss»

Det å få tilbringe så mye tid med disse utøverne er noe de setter stor pris på, og som de føler seg heldige å få være med på. Det gir energi å få lov til å trene utøverne flere ganger i uka. Det er gøy å se gleden hos barn som får til noe de ikke kunne fra før, og at de opplever mestring.

6.0 Diskusjon

I denne oppgaven er det forsket på hvordan interaksjonen mellom trener og utøver påvirker trivselen i en gruppe med unge håndballspillere, både for trener og utøver. Interaksjon mellom trener og utøver er samarbeidet som skapes mellom trener og utøver i den organiserte idretten (Jowett, 2017). En utøver ønsker hjelp fra trener til å utvikle seg, mens en trener ønsker å ha en utøver som er villig til å lære (Jowett, 2017). For at et trener – utøver forhold skal utvikle er det viktig med gjensidig respekt og tillit (Jowett, 2017). Begge parter må være engasjert i prosjektet og vise dette ovenfor den andre parten (Jowett, 2017). For at denne relasjonene skal vare over lengere tid, må det være en form for likhet i personlighet og mellommenneskeligatferd (Jowett, 2017).

Denne interaksjonen mellom trener og utøver er en viktig faktor innenfor den organiserte idretten, og er noe som alle trenere og utøvere møter på (Jowett, 2017). Det finnes lite tidligere forskning som har innhentet data fra både trener og utøver (Harwood et al., 2015). På bakgrunn av dette ønsket jeg med denne problemstillingen å synliggjøre dette aspektet ved den organiserte idretten. I tillegg til dette har det vært lite forsket på interaksjonen mellom trener og utøver i den aldersgruppen som blir representert i denne oppgaven.

Det er i denne oppgaven blitt trukket frem tre kategorier som kan være med å belyse hvordan interaksjonen mellom trener og utøver kan føre til god eller lav trivsel for begge parter.

Funnene i denne oppgaven viser at dårlig eller feil kommunikasjon er en av de tingene som kan være med på å svekke trivsel hos utøvere i organisert idrett (Haselwood, et al., 2005; Jowett, 2005; Jowett, 2017). Hvis utøverne ikke er fornøyde, kan dette påvirke trivselen til treneren (Haselwood, et al., 2005; Jowett, 2005, 2017). Hvis utøverne er usikre på hva treneren faktisk ønsker eller forventer, fører dette til at utøverne blir usikre på trenere (Jowett, 2017). Med tiden kan dette også føre til at utøverne blir usikre på egen kompetanse, grunnet treners forskjellige uttrykk eller tilbakemeldinger (Adie & Jowett, 2010; Isoard-Gautheur et al., 2016; Smith & Smoll, 2017). Det kan virke som at det å ha en god evne til å kommunisere både non-verbalt og verbalt er en god egenskap hos en trener (Haselwood, et al., 2005). Et spennende funn er at den non-verbale kommunikasjonen til trenerne spiller en stor rolle for hvordan utøverne opplever de ulike sitasjonene, både på kamp og trening. Utøverne i denne oppgaven er observante på trenernes non-verbale kommunikasjon, og det kan diskuteres om utøverne får med seg mer enn hva treneren har til hensikt å vise ovenfor utøverne. Ofte blir

dette sett på som positivt, men i denne oppgaven er det den negative non – verbale kommunikasjonen hos trenerne som utøverne legger best merke til (Bum & Lee, 2016; Haselwood, et al., 2005). Dersom utøverne opplever at den non-verbale kommunikasjonen og den verbale kommunikasjonen til treneren ikke samsvarer, kan dette virke ødeleggende for relasjonen mellom trener og utøver. Dette er igjen noe som kan gå utover trivselen til utøveren (Jowett, 2017, Jowett, 2005).

Hvordan utøverne opplever trenerens atferd har mye å si for utøvernes trivsel på banen og som en gruppe. Dette går over i neste del av funnene som går på treneratferd. Trenerne i prosjektet har et godt utgangspunkt og gode refleksjoner rundt hvilken type miljø de ønsker å skape for utøverne sine. De ønsker å legge til rette for en oppgaveorientert tilnærming, hvor det skal være fokus på å prøve nye ferdigheter, og at spillerne skal kunne utrykke seg slik de ønsker i spillet sitt. Utøverne sier at trenerne er flinke til å gi positive tilbakemeldinger, og at utøverne får lov til å "prøve og feile" på trening (Jowett, 2017; Smoll & Smith, 1989; Smith et al., 2007). Utøverne opplever derimot at trenerne ikke klarer å følge sitt eget ønske som en oppgave orientert tilnærming da det kommer til kamper. Utøverne opplever at det skapes et mer resultat-orientert miljø under kamper (Adie & Jowett, 2010). Trenerne blir oppgitt og skuffet når utøverne feiler, eller ikke får til det de prøver på. Dette er med på å gjøre at utøverne blir usikre på egen kompetanse, og blir redde for å gjøre feil (Smith & Smoll, 2007). Det kan se ut til at utøverne har det bra på trening, men at de kan føle seg stresset når de er på kamp (Smoll & Smith, 1989). Dette kan føre til at de kanskje vegrer seg for å prøve ut nye ferdigheter som de ikke er like sikre på at de klarer å gjennomføre. Dette kan igjen påvirke trivselen hos utøverne, og i lengden trenerne, som føler at de ikke når frem til utøverne sine (Jowett, 2017; Smith & Smoll, 2007).

Det siste aspektet som ser ut til å kunne si noe om trivselen til både trenere og utøvere, er det sosiale. Det kommer frem at trenerne har jobbet hardt med å legge til rette for integrering i gruppen, da gruppen består av utøvere fra forskjellige skoler (Krange & Strandbu, 2004; Molinero, 2006). Det at utøverne trives godt på trening og har et godt samhold virker til å være motiverende og skape trivsel hos trenerne (Krange & Strandbu, 2004). På utøverne virker det som om det gode sosiale samholdet blant utøverne er det viktigste den organiserte idretten (Jakobsen, 2001; Krange & Strandbu, 2004; Molinero et al., 2006). Det å dra på trening for å venner er en viktig del av håndballdeltakelsen (Jakobsen, 2001).

Det er vanskelig å få et konkret svar på hva som skaper trivsel i den organiserte idretten, da det er mange faktorer som påvirker personene som befinner seg i idrettskonteksten (Jowett,

2005; Jowett, 2017; Smith & Smoll, 2007; Smith & Smoll, 1989). Man må både ta hensyn til de menneskelige forholdene man møter i idretten, samtidig som man møter sportslige utfordringer. Etter hvert står man også ovenfor et valg for hva man ønsker å oppnå videre innenfor idretten.

For unge utøvere er dette krevende og man kan komme opp i krevende situasjoner hvor man kanskje må ta et valg (Stebbings et al., 2011). Kanskje må man ta et valg som skuffer andre, eller kanskje andre tar valg som skuffer deg. Det kan oppstå situasjoner som man som utøver ikke var klar for, eller ikke hadde sett for seg. Alt dette kan påvirke en utøvers eller treners trivsel. På bakgrunn av dette er det mest essensielle at trener-utøver relasjonen fungerer bra for begge parter, noe som også forskningen viser (Jowett, 2005; Jowett, 2017; Smith & Smoll, 2007).

En treners atferd er viktig for hvordan interaksjonen han/hun og utøverne kommer til å ha (Horn T. S., 2002; Riemer, 2007; Smith & Smoll, 2007). Som det vises til i denne oppgaven har Jowett sin 4C modell en god forklaring på hvilke faktorer som bør være på plass for at dette forholdet skal bli så godt som mulig (Isoard-Gautheur et al., 2016; Jowett, 2005; Jowett, 2017).

Tidligere forskning har vist at en utøvers syn på treneren er mer styrt av det motivasjonsklimaet som treneren legger opp til, enn hvor mange kamper som blir vunnet (Smith & Smoll, 2017). Forskning viser at et en trener som skaper et motivasjonsklima med fokus på resultater, istedenfor mestring og mål, har en tydelig negativ påvirkning på jenter (Smith & Smoll, 2017). Funnene som er gjort i denne oppgaven støtter oppunder dette. Det kom frem at et prestasjonsklima påvirket hvor mye utøverne likte idretten, hvor gøy de hadde det, og i hvilken grad de trodde treneren deres likte dem (Smith & Smoll, 2017).

Den mellommenneskelige stilen treneren velger, kan være med på å forme utøverens opplevelse av idretten (Stebbings et al., 2011). Forskning har vist at unge kvinnelige utøvere foretrekker en treneren som legger vekt på positive tilbakemeldinger og rom for medbestemmelse, enn en mer ego-orientert trener (Cruz & Kim, 2017). Resultatene viser til lignende funn i denne oppgaven. Utøverne liker å få positive tilbakemeldinger og ikke at trener skal stå å rope fra siden hva de skal gjøre på banen. Utøvere i tidlig ungdomsalder, 10-13 år, likte trenere som var engasjerte, ga positive tilbakemeldinger og instruksjoner, og hadde en mer demokratisk tilnærming (Cruz & Kim, 2017).

Det kan virke som at det viktigste for trivsel innenfor organisert idrett er å ta vare på, og bevare de sosiale relasjonene i gruppen (Balish et al., 2014; Jowett, 2017; Jowett, 2005; Molinero et al., 2006; Smith & Smoll, 2007). Samtidig er det viktig med tydelig kommunikasjon mellom trenere og utøvere. Det å være tydelig i kommunikasjonen slik at troverdigheten og respekten holdes sterkt hos både utøvere og trenere, ser ut til å være en sentral faktor (Jowett, 2017). Mannlige trenere som var gode til å sende klare tilbakemeldinger, ble også sett på som gode til å gi oppmuntring og støtte (Haselwood et al., 2005). Utøverne så derimot på de kvinnelige trenere som aksepterende og positive i situasjoner med konflikter (Haselwood et al., 2005). De kvinnelige trenere ble sett på som gode til å gi klare tilbakemeldinger og være gode lyttere. Forskning viser at kvinnelige trenere oftere bruker en mer deltakende lederskapstil (Haselwood et al., 2005).

Det kan hende at det er nødvendig med en endring i treneratferden i den gruppen denne oppgaven har studert for at trivselen skal bli komplett, både for utøvere og trenere. Hvis treneren kan få mer ut av sine utøvere, og lykkes bedre med de planene og tankene han/hun har rundt sin trenergjerning vil dette bygge opp under følelsen av trivselen for begge parter (Smith & Smoll, 2017; Stebbings et al., 2011).

En trener som har dekket sine grunnleggende psykologiske behov når det gjelder autonomi og kompetanse, svarer oftere positivt angående deres psykologiske velvære (Stebbings et al., 2011). En trener som føler på positivt psykologisk velvære var mer støttende til utøveres selvbestemmelse. En trener som føler på negativt psykologisk velvære ender oftere opp med en mer kontrollerende atferd (Stebbings et al., 2011). I intervjuet gjort med trenerne i denne oppgaven, kommer det stadig frem at trenerne er usikre på egen kompetanse. Kan dette skyldes at trenerne også er stresset på kamp? Kan det hende at trenerne oppleves kontrollerende under kamper, fordi de ikke føler seg kompetente nok til å styre situasjonen?

6.1 Begrensninger i oppgaven

Som del av et større forskningsprosjekt var det deler av prosessen som var litt annerledes enn dersom man styrer sitt eget prosjekt. Det ble utført fokusgruppeintervjuer i dette prosjektet, men det er ikke jeg som har gjennomført disse intervjuene (Bryman, 2012; Johannessen et al., 2010) Det var leder av prosjektet som tok seg av dette arbeidet. Jeg har derimot transkribert alle intervjuene. Det kan være en fordel at jeg ikke har sett noen av deltagerne, da det gjør at jeg er mer nøytral i min tolkning av utsagn, da jeg ikke har sett deltakernes følelser når de

snakker om ulike temaer. Det kan også være en svakhet. Kanskje hadde den non-verbale kommunikasjonen vært viktig for forståelsen av det som blir sagt? Et positivt aspekt ved at prosjektleder hadde intervjuene er at den personen har mer øvelse i å gjennomføre slike intervjuer. På den måten ble det kanskje stilt bedre oppfølgingsspørsmål, og flere viktige synspunkter ble nevnt av deltakerne (Bryman, 2012; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010)

Har denne formen for intervju gitt oss det beste svaret med tanke på at det satt fire og fire informanter og pratet? Gruppepress kan oppstå i slike situasjoner, så en person svarer det samme som sidemann, eller den du er bestevenn med? Det kan også hende at det er noen som ikke tørr si noe foran de andre, eller at noen personer er dominerende i diskusjonen (Bryman, 2012). Samtidig kan det hende at disse utøverne hadde hatt mer vansker for å prate med forsker alene, og får en større trygghet hvis det er med flere utøvere (Bryman, 2012). For å kunne fått en enda bedre forståelse for hvordan trivsel forandrer seg eller påvirker utøverne burde man følge gruppen over lengre tid.

6.2 Fremtidig forskning

For å kunne fått en enda bedre forståelse for hvordan trivsel forandrer seg eller påvirker utøverne burde man følge gruppen over lengre tid. Her virker det også som er et hull i forskningen på dette feltet. Det er lite undersøkelser som er gjort over lengre tid (Harwood, 2015). Det bør også kanskje også gjøres observasjon i tillegg til intervjuer, for å avdekke enda mer av interaksjonen mellom trener og utøver.

Ut ifra mine søk etter tidligere forskning på feltet, er det lite forskning som har fokus på velvære. Det er mer forskning på motivasjon og hvilke motivasjonsklima som blir brukt. Dette er selvsagt en del av det utøverne møter i sin hverdag, og det forteller også noe om en treners personlighet (Stebbings et al., 2011). Hvordan er dette fokuset i andre idretter? Er det forskjeller på fokuset mellom velvære og motivasjonsklima innad i lagidretter? Hva er gjort med tanke på velvære i mer individuelle idretter?

Videre forskning som kan være interessant, er hvorfor en trener skifter oppførsel fra trening til kamp. Dette temaet var det vanskelig å finne noe om, noe som kan tyde på at dette burde det forskes mer rundt. I denne oppgaven er det klart at selv om funnene er delt inn i tre kategorier, ser man sammenhenger mellom at atferd og kommiksjon er forskjellig fra trening til kamp.

Det virker som det meste som er skrevet om non-verbal kommunikasjon har hatt som mål og avdekke hvordan den non-verbale kommunikasjonen fører til at kommunikasjonen blir bedre (Bum & Lee, 2016). Det meste som er skrevet er positiv ladet, og det nevnes alt som er positivt med den non verbale kommunikasjonen. Det er lite søkelys på om den non-verbale kommunikasjonen kan ha negative følger også. Forskning viser til at den non-verbale kommunikasjonen kan være et nyttig verktøy for en trener og benytte seg av (Bum & Lee, 2016). Tidligere forsking har vist at det finnes sammenhenger mellom treners non-verbale kommunikasjon og positive følelsesmessig respons, tilfredshet og mengde deltakelse (Bum & Lee, 2016). Det blir ikke sagt noe om den negative påvirkningen non-verbal kommunikasjon kan ha. Det mangler forskning som ser på om trener og utøvere har samme forståelse av en treners evne til å kommunisere (Haselwood, et al., 2005)

Referanser

Adie, J. W., & Jowett, S. (2010). Meta-Perceptions of the Coach - Athlete Relationship, Achivement Goals, and Instrinsic Motivation Among sport participants. *Journal of Applied Social Psychology*, ss. 2750-2773.

Andersen, S. S. (2013). *Casestudier. forskningsstrategi,generalisering og forklaring.* Oslo: Fagbokforlaget.

Arnis, J. (2005). Interviewing for Case Sttudy Research. I D. L. Andrew, D. S. Mason, & M. L. Silk, *Qualitative Methods in Sports Studies* (ss. 104-138). Oxford: Berg.

Baker, J., Cote, J., & Hawe, R. (2000). The Relationship Between Coaching Behaaviours snd Sport Anxiety in Athletes . *Journal of Science and medicine in Sport*, ss. 110-119.

Balish, S. M., Mclaren, C., Rainham, D., & Blanchard, C. (2014). Correlates of youth sport attrition: A review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, ss. 429 - 439.

Billings, A. C., Butterworth, M. L., & Turman, P. D. (2018). *Communication and Sport. Surveying the field.* Sage.

Bouchet, A., & Lehe, A. (2010). Volunteer Coaches in Youth Sport Organizations: Their Values, Motivation & How To Receuit, & Retain. *The Journal of Youth Sports*, ss. 21-24.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods.* New York: Oxford Univerity Press.

Bum, C.-H., & Lee, K. (2016). The relationships among non-verbal communication, emotional response, satisfaction, and participation adherence behavior in sports participants. *Journal of Physical Education and Sport*, ss. 1052-1057.

Cherry, C. (1966). *On Human Communication. A Review, A Survey and A Criticism.* London: University of London.

Chroni, S., Medgard, M., Nilsen , D. A., Sigurjónsson, T., & Solbakken , T. (2018). *Treneren i norsk idrett. En nasjonal kartlegging av trenere og trenerrollen .* Elverum: Høgkolen i Innlandet.

Clancy, R. B., Herring , M. P., MacIntyre, T. E., & Campbell, M. J. (2016). A review of competetive sport motivation research. *Psychology of Sport and Exercise* , ss. 232-242.

Cruz, A. B., & Kim, H.-D. (2017). Leadership Preference of Adolescent Players in Sport: Influence of Coach Gender . *Journal of Sport Science and Mecicine* , ss. 172-179.

Davis, L., & Jowett, S. (2014). Coach-athlete attachment and the quality of the coach-athlete relationship: implications for athlete's well-being. *Journal of Sport Sciences*, ss. 1454-1464.

Dobrescu, T. (2014). The Role of Non-Verbal Communication in the Coach-Athlete. *Social and Behavioral Sciences* , ss. 286-291.

Fotballforbund, Norge. (2019). *fotball.no*. Hentet Mars 19, 2019 fra Norges Fotballforbund: https://www.fotball.no/barn-og-ungdom/verdier-og-virkemidler/trenervett/#159827

Gjesdal, S., Stenling, A., Solstad, E. B., & Ommundsen, Y. (2019). A study of coach-team perceptual distance concerning the coach-created motivational climate in youth sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, ss. 132-143.

Gledhill, A., Harwood, C., & Forsdyke, D. (2017). Psychosocial factors associated with talent development in football: A systematic review. *Psycholgy of Sport and Exercise* , ss. 93-112.

Grimen, H., & Ingstad, B. (2015). Kvalitative forskningsopplegg. I P. Laake, B. R. Olsen, & H. B. Benestad, *Forskning i medisin og biofag* (ss. 321-350). Oslo: Gyldendal akademiske.

Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M., & Raine, A. S. (2015). A systematic reviw of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, ss. 9-25.

Haselwood, D. M., Joyner, A. B., Burke , K. L., Geyerman, C. B., Czech, D. R., Munkasy, B. A., & Zwald, A. D. (2005). Female Athletes Perceptions of Head Coaches Communication Competence . *Journal of Sport Behavior*, ss. 216-230.

Hedstrom, R., & Gould, D. (2004). *Research in Youth Sports: Critical Issues Status.* Michigan: Institute for the study of Youth Sports.

Hofmann, B., & Holm, S. (2008). Vitenskapsteori. I P. Laake, B. R. Olsen, & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (ss. 29-65). Gyldendal Akademiske.

Holm , S., & Olsen, B. R. (2008). Etikk i menneske- og dyreforsøk. I P. Laake, B. R. Olsen, & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (ss. 90-113). Gyldendal Akademisk.

Holm, S., & Hoffmann, B. (2008). Forsknings - og vitenskapsetikk. I P. Laake, B. R. Olsen , & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (ss. 66-86). Gyldendal Akademiske.

Horn, T. S. (2002). Coaching Effectivness in the Sport Domain. I T. Horn (Red.), *Advances in port Psychology* (ss. 309-354). Human Kinetics.

Horn, T., Glenn, S., & Campbell, W. (2010). Perceived Peer Leadership Behaviors: Links with Adolescent Female Athletes Anxiety and Goal Orientation. *Sport Science Review*, ss. 239-263.

Horne, T., & Carron, A. V. (1985). Compatibility in Coach-Athlete Relationship. *Journal of Sport Psychology*, ss. 137-149.

Ingebrigtsen, J. E., & Aspvik, N. P. (2010). *Barns idrettsdeltagelse i Norge - Litteraturstudie av barn i idretten.* Trondheim: NTNU.

Isoard-Gautheur, S., Trouilloud, D., Gustafsson, H., & Guillet-Descas, E. (2016). Associations between the perceived quality of the coach–athlete relationship and athlete burnout: An examination of the mediating role of achievement goals. *Psychology of Sport and Exercise*, ss. 210-217.

Jakobsen, A. M. (2001). Hvorfor forsvinner motivasjonen for å delta i idrett. *Forum for idrettsforskning og kroppsøving*(3), ss. 36-41.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* OSLO: Abstrakt forlag.

Jowett, S. (2005). The coach-athlete partnership. *The Psychologist, 18*(7), ss. 412-415.

Jowett, S. (2017). Coaching effectiveness: the coach-athlete relationship at its heart. *current Opinion in Psychologi*(16), ss. 154-158.

Jowett, S., & Chaundy, V. (2004). An Investigation Into the Coach Leadership and Coach-Athlete Relationship on Group Cohesion. *Group Dynamics: Theory, Reasearch, and Practice, 8*(4), ss. 302-311.

Jowett, S., & Poczwardowski, A. (2007). Understanding the Coach-Athlete relationship. I S. Jowett, & D. Lavallee, *Social Psychology in Sport* (ss. 3-14). Human Kinetics.

Keegan , R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., & Lavallee, D. (2013). A Qualitative investigation of the motiational climate in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, ss. 97-107.

Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2014). *Nonverbal Communication in Human Interaction.* Wadsworth.

Krange, O., & Strandbu, Å. (2004). *Ungdom, idrett og friluftsliv. Skillelinjer i ungdomsbefolkningen og endringer fra 1992 til 2002.* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lafreniere, M.-A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J., & Carbonneau, N. (2010). Passion for coaching and the quality of the coach-athlete relationship: the mediating role of coaching behaviors. *Psychology of Sport and Exercise*, ss. 144-152.

Lorimer, R., & Jowett, S. (2013). Empathic Understanding and Accuracy in the Coach-Athlete Relationhip. I P. Potrac, W. Gilbert, & J. Denison, *Handbook of Sport Coaching* (ss. 321-332). Routledge Taylor & Francis group.

McLaffert, I. (2004). Focus group interview a a data collecting strategy. *Journal of Advanced Nursing*, ss. 187-194.

Molinero, O., Salguero, A., Alvarez, E., & Marquez, S. (2009). Reasons for dropout in touth soccer: a comparison with other team sports. *European Journal of Human Movement*, ss. 21-30.

Molinero, O., Salguero, A., Tuero, C., Alvarez, E., & Marquez, S. (2006). Dropout Reasons in young Spanish athetes: Relationship to gender, type of sport and level of competition. *Journal of Sport Behavior, 29*(3), ss. 255-269.

Norges Håndballforbund. (2016, August 16). *Handball.no*. Hentet Mars 19, 2019 fra Norges Håndballforbund: https://www.handball.no/regioner/nhf-sentralt/utvikling/ht/barnehandball/barnehandballens-retningslinjer/#Mer_og_bedre_aktivitet_i_klubben

Norges Idrettsforbund. (2015, Juni 6). *idrettsforbundet.no.* Hentet Mars 27, 2019 fra idrettsforbundet.no: https://www.idrettsforbundet.no/globalassets/idrett/idrettsforbundet/om-nif/idrettspolitisk-dokument-2015-2019/57_15_nif_idrettspolitisk-dokument-2015-2019_lr_0909.pdf

Owen, I. R. (1995). *Bolentin de Psicologia*, ss. 161-186.

Partington, M., Cushion, C., & Harvey, S. (2014). An investegation of the effect of athletes age on the coaching behaviours of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sports Sciences*, ss. 403-414.

Poczwardowski, A., Barott, J. E., & Henschen, K. P. (2002). The Athlete and Coach: Their Relationship and its Meaning. Results of an Interpretive Study. *International Journal of Sport Psychology*, ss. 116-140.

Reitlo, L. S. (2014). *Ungdomsidrett. Mellom barne- og voksenidrett.* Trondheim: Senter for idrettsforskning, NTNU Samfunnsforskning AS.

Rhind, D., & Jowett, S. (2010). Relationship Maintenance Strategies in the Coach-Athlete Relationship: The Development of the COMPASS Model. *JOurnal of Applied Sport Psychology*, ss. 106-121.

Riemer, H. A. (2007). Multidimensional Model of Coach Leadership. I S. Jowett, & D. Lavallee, *Social Psychology in Sport* (ss. 57-74). Human Kinetics.

Rowe, L. (2017). *An Invesigation Into the Nature and Role of the Client-Trainer Relationship in Exercise: Applying the 3+1Cs Model.* Lousie Rowe.

Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2009). Motivation and Dropout in Female Handballers: A 21-month Prospective Study. *European Journal of Social Psychology*, ss. 395-418.

Seippel, Ø. (2006). *Frivillig innsats i Oslo-idretten.* Oslo: Intitutt for Samfunnsforskning.

Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research.* SAGE.

Skille, E. Å. (2006). *Ungdom og Idrett.* Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Skille, E. Å. (2009, mars). State Sport Policy and Voluntary Sport Clubs: the Case of the Norwegian Sports City Program as Social Policy. *European Sport Management Quarterly, 9*, ss. 63-79.

Smith, N., Quested, E., Appleton, P. R., & Duda, J. L. (2017). Observing the coach-created motivationalenvironment across training and competition inyouth sport. *Journal of Sports Sciences*, ss. 149-158. doi: 10.1080/02640414.2016.1159714

Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2007). Social-Cognitive Approach to Coaching Behaviors. I S. Jowett, & D. Lavallee (Red.), *Social Psychology in Sport* (ss. 75-90). Human Kinetics.

Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2007). Effects of a Motivational Climate Intervention for Coaches on Youg Athletes Sport Performance Anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, ss. 39-59.

Smoll, F. L., & Smith, R. E. ((in press)). Educating Youth Sport Coaches: An Evidence-Based Training Program. I K. Dieffenbach, & M. Thompson, *Coach Education Essentials.* Human Kinetics.

Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1989). leadership Behaviors in Sport: A Theoretical Model and Reasearch Paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, ss. 1522-1551.

Solstad, B. (2017). *Towards a Better Understanding of the Dynamics of Sports Coaching at the Youth Level: The Coachs Perspective. A Sudy of the Youth Football Coaches Participating in the Norwegian Arm of the Promoting Adolescent Physical Activity (PAPA) Project.* The Norwegian School of Sport Sciences.

Solstad, B. E., Stenling, A., Ommundsen , Y., Wold, B., Heuze, J., Sarrazin, P., . . . Duda, J. L. (2020). Initial psychometric testing of the coach-adapted version of the empowering and disempowering motivational climate questionnaire: A Bayesian approach. *Journal of Sports Sciences*, ss. 626-643.

Stebbings, J., Taylor, I. M., & Spray, C. M. (2011). Antecedents of perceived coach autonomy supportive and controlling behaviors: coach psychological need satisfaction and well-being. *Journal of Sport and exercise Psychology, 33*(2), ss. 255-272.

Støckel, J. T., Strandbu, Å., Solenes, O., Jørgensen, P., & Fransson, K. (2010). Sport for children and youth in the Scandinavian countries. *Sport in Society*, ss. 625-642.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods.* John Wiley & Sons, INC.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods.* SAGE Publications .

Vedlegg

NSD

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt
(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger er. NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Hvis ja, hvilke?	■ Navn □ 11-sifret fødselsnummer □ Adresse □ E-post □ Telefonnummer □ Annet	
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ● Nei ○	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler.
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc. NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Hvis ja, hvilke	Alder og kjønn.	
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ●	Les mer om nettbaserte spørreskjema.
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei ●	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Gjensidighet mellom trener og utøver i norsk barne- og ungdomshåndball	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Norges idrettshøgskole	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon.
Avdeling/Fakultet	Seksjon for coaching og psykologi	
Institutt		
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Side 1

Fornavn	Bård Erlend	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig. Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Solstad	
Stilling	Postdoktor	
Telefon	23262429	
Mobil	90114208	
E-post	b.e.solstad@nih.no	
Alternativ e-post	b.e.solstad@icloud.com	
Arbeidssted	Norges idrettshøgskole	
Adresse (arb.)	Postboks 4014 Ullevål stadion	
Postnr./sted (arb.sted)	0806 Oslo	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ○ Nei ●	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke faktorer som er avgjørende for at unge håndballspillere fortsetter å delta i organisert idrett. Prosjektet ønsker å følge et jentelag gjennom sesongen 2018/2019. Jentene er [illegible] (12 år). Prosjektet vil bruke fokusgruppeintervjuer med trenere og spillere for å undersøke graden av gjensidighet i trener-utøver relasjonen. I tillegg vil jentene fylle ut ukentlige spørreskjemaer som vil måle et utvalg psykososiale utfallsvariabler (f.eks. kompetanse, glede og bekymringstanker). Prosjektet ønsker også å intervjue spillere som velger å slutte med organisert idrett. Dette ønsker vi å gjøre for å forstå årsakene til frafall i organisert idrett.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	□ Barnehagebarn □ Skoleelever □ Pasienter □ Brukere/klienter/kunder □ Ansatte □ Barnevernsbarn □ Lærere □ Helsepersonell □ Asylsøkere ■ Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg.
Beskriv utvalg/deltakere	Et håndballag som består av 30-40 jenter som er født i 2006 og deres tre trenere. Trenerne er foreldre til tre av spillerne.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Prosjektleder skal rekruttere gjennom	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	Prosjektleder skal ta kontakt med trenerne for laget ved bruk av mail og deretter telefon.	Beskriv hvordan førsstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegagskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider.
Alder på utvalget	■ Barn (0-15 år) □ Ungdom (16-17 år) □ Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	30-40	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	Les mer om sensitive opplysninger.

Hvis ja, hvilke?	□ Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning □ At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling □ Helseforhold □ Seksuelle forhold □ Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja ○ Nei ●	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer.
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	■ Papirbasert spørreskjema □ Elektronisk spørreskjema ■ Personlig intervju ■ Gruppeintervju □ Observasjon □ Deltakende observasjon □ Blogg/sosiale medier/internett □ Psykologiske/pedagogiske tester □ Medisinske undersøkelser/tester □ Journaldata (medisinske journaler)	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema,intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks.Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15 Les mer om forskningsmetoder.
	□ Registerdata	
	□ Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	■ Skriftlig □ Muntlig □ Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer.Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her. Les om krav til informasjon og samtykke. NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	● Ja ○ Nei ○ Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert. Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja ● Nei ○	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge.
Hvis nei, begrunn		
10. Informasjonssikkerhet		
Hvordan oppbevares navnelisten/ koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?	Navnelisten/koblingsnøkkelen (prosjektet vil benytte nummer) vil bli oppbevart i et låsbart skap på prosjektleders kontor på Norges idrettshøgskole.	
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja ○ Nei ●	
Spesifiser		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Vi anbefaler koblingsnøkkel.

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	■ På server i virksomhetens nettverk □ Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) ■ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten □ Privat datamaskin □ Videoopptak/fotografi ■ Lydopptak □ Notater/papir □ Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) □ Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter. Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon. NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver. Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Prosjektleders datamaskin er beskyttet med brukernavn og passord. Prosjektleders datamaskinen står på et låsbart kontor på Norges idrettshøgskole.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja ○ Nei ●	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ○ Nei ●	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm. Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer.
Hvis ja, beskriv?		
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja ● Nei ○	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?	Professor Pierre-Nicolas Lemyre, Norges idrettshøgskole. Professor Yngvar Ommundsen, Norges idrettshøgskole. Dosent Henrik Gustafsson, Universitetet i Karlstad. Stipendiat Mats Hordvik, Norges idrettshøgskole.	
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	○ Nei ○ Andre institusjoner ● Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
Spesifiser hvordan utleveringen foregår og hvilke institusjoner som skal ha tilgang.	Prosjektleder skal samarbeide med Dosent Henrik Gustafsson ved Universitetet i Karlstad, men all utveksling av personopplysninger vil skje på Norges idrettshøgskole.	
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei ●	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registereier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart Planlagt dato for prosjektslutt	27.08.2018 30.09.2019	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skalanonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.

Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	□ Ja, direkte (navn e.l.) □ Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) ■ Nei, publiseres anonymt	Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger. NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	■ Datamaterialet anonymiseres □ Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres.Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering av data.
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjekttittel og/eller prosjektnummer.
15. Vedlegg		
Vedlegg	Antall vedlegg: 3. • intervjuguide.docx • samtykke_foreldre.doc • spoerreskjema.docx	

NSD

Bård Erlend Solstad
Postboks 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 28.05.2018 Vår ref: 60487 / 3 / HJT Deres dato: Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 24.04.2018 for prosjektet:

60487	*Gjensidighet mellom trener og utøver i norsk barne- og ungdomshåndball*
Behandlingsansvarlig	*Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Bård Erlend Solstad*

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.09.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag Kiberg

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / Hakon.Tranvag@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 60487

Du har opplyst i meldeskjema at prosjektet er en internasjonal samarbeidsstudie, hvor Norges idrettshøgskole er behandlingsansvarlig for prosjektet. Personvernombudet forutsetter at ansvaret for behandlingen er avklart mellom institusjonene, og anbefaler at dere inngår en avtale som omfatter ansvarsfordeling, hvem som initierer prosjektet, bruk av data, eventuelt eierskap.

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er i hovedsak godt utformet, men vi ber om at følgende endres/tilføyes:
- NSD heter nå Norsk senter for forskningsdata, ikke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
- Det må legges til en dato for når data skal anonymiseres

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

I tillegg til stipendiat Bård Erlend Solstad, består forskergruppen av professorer Pierre-Nicolas Lemyre og Yngvar Ommundsen (Norges Idrettshøgskole), dosent Henrik Gustafsson (Universitetet i Karlstad), og stipendiat Mats Hordvik (NiH) og disse vil derfor også ha tilgang på datamaterialet.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Norges idrettshøgskole sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

Prosjektslutt er oppgitt til 30.09.2019. Det fremgår av meldeskjema at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.
Anonymisering innebærer vanligvis å:
- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:
https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf

Vi gjør oppmerksom på at også tekstbehandleren som transkriberer intervjuene må slette/anonymisere sine data ved prosjektslutt.

Bård Erlend Solstad
Seksjon for coaching og psykologi

OSLO 15. januar 2019

Søknad 85 -131218 – Gjensidighet i trener-utøver relasjonen i barne- og ungdomsidrett

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv, samtykkeskjema, innsendt melding til NSD, vedtak fra komiteen datert 16.desember 2018 og mail datert 14. januar 2019 fra prosjektleder med etterspurt informasjon fra komiteen.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, har leder av komiteen på fullmakt konkludert med følgende:

Vurdering

Oppdatert informasjonsskriv for utøvere og foreldre/trenere er tilfredsstillende og i tråd med NSDs maler. Relasjoner i forskningsprosjektet er beskrevet i detalj og komiteen kan ikke se at disse gir forskningsetiske utfordringer.

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at del 2 av prosjektet er forsvarlig.

Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- *At vilkår fra NSD følges*

Komiteen vil understreke betydningen av at prosjektleder før oppstart foretar forskningsetiske vurderinger rundt organisering og gjennomføringen av sine prosjekter. Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

NIH NORGES IDRETTSHØGSKOLE

Besøksadresse: Sognsveien 220, Oslo
Postadresse: Pb 4014 Ullevål Stadion, 0806 Oslo
Telefon: +47 23 26 20 00, postmottak@nih.no
www.nih.no

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon.

Med vennlig hilsen

Professor Sigmund Loland
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole

NIH NORGES IDRETTSHØGSKOLE

Besøksadresse: Sognsveien 220, Oslo
Postadresse: Pb 4014 Ullevål Stadion, 0806 Oslo
Telefon: +47 23 26 20 00, postmottak@nih.no
www.nih.no

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Gjensidighet i trener-utøver relasjonen i barne- og ungdomshåndball"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor målet er å *undersøke hvordan trenere og utøvere [spillere] i barne- og ungdomsidrett opplever hverandre i løpet av en sesong*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Målet med prosjektet
Målet med prosjektet er å følge en gruppe unge håndballspillere og deres trenere gjennom en sesong, hvor målet er å undersøke gjensidighet i trener-utøver relasjonen [hvordan spillere opplever trenerne og hvordan trenere opplever spillergruppen]. Studiens hovedmål vil være å undersøke hvordan trenere og utøvere opplever hverandre i løpet av en sesong. I tillegg vil studien være opptatt av å undersøke om det er variasjon i treneres atferd, utøveres opplevelse av håndballkompetanse og utøveres motivasjon for videre deltakelse i organisert idrett. Det er mye som rører seg i barns liv det siste året på barneskolen og overgangen til ungdomsskolen. Det er derfor av stor interesse å få tak i barns egne opplevelser og erfaringer fra organisert idrett.

Problemstilling 1: Hvordan opplever trener og utøver hverandre i løpet av en sesong?
Problemstilling 2: Hvordan er sammenhengen mellom kvaliteten på trener-utøver relasjonen og trivselen til trenerteamet og spillerne i løpet av en sesong?

Dette er et forskningsprosjekt som er knyttet til **seksjon for coaching og psykologi ved Norges idrettshøgskole**. Opplysningene som forskningsprosjektet samler inn vil bli brukt i internasjonale publikasjoner som drøfter utfordringer rundt organiseringen av barne- og ungdomsidrett.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?
Bård Erlend Solstad (Ph.D.) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?
har blitt spurt om å delta i et prosjekt som ønsker å undersøke trener-utøver relasjonen over en sesong. Grunnen til dette er at jenter 2006 går siste året på barneskolen, og går dermed fra å delta i barneidrett til ungdomsidrett i løpet av 2019.

Dine kontaktopplysninger har vi fått tilgang til via styreleder i , har gitt oss tillatelse til å ta kontakt med deg og resten av spillerne og trenerne på jenter 2006).

Hva innebærer det for deg å delta?

- Det vil bli samlet inn ulike typer data gjennom sesongen 2019:
  - Uke 5-6: Gruppesamtaler med spillere.
  - Uke 7-19: Spørreskjema annenhver uke til spillere.
  - Uke 21-22: Gruppesamtaler med spillere.

- Spørreskjemaene vil fokusere på treneratferd, opplevelse av håndballkompetanse og opplevelse av motivasjon, og disse skjemaene vil ta ca. 10 minutter å fylle ut. Gruppesamtalene vil ha en

varighet på ca. 30 minutter (spillere), og omhandler spørsmål omkring deltakelse i organisert idrett og trener-utøver relasjonen.
- Foreldrene dine kan få se spørreskjema/intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med ansvarlig for forskningsprosjektet (Forsker Bård Erlend Solstad).

Det er frivillig å delta
Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert [ingen vil vite hva akkurat du har svart]. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger
Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette informasjonsskrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forskergruppen ved Norges idrettshøgskole som vil få tilgang til personopplysningene. Personopplysningene vil lagres i et brannsikkert skap som vil være adskilt fra øvrige data ved hjelp av en koblingsnøkkel. Forskergruppen kommer også til å lagre datamaterialet på en egen forskningsserver.
- I tillegg er det verdt å nevne at det vil være umulig å gjenkjenne deltakerne [deg og dine medspillere] i publikasjoner, da synonymer vil bli brukt på alle deltakere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?
Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.09.19. Etter endt datainnsamling, vil innsamlet data bli anonymisert. Prosjektleder vil derfor: **(a)** slette koblingsnøkkelen, **(b)** omskrive indirekte identifiserbare opplysninger, og **(c)** slette lydopptak.

Dine rettigheter
Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Norges idrettshøgskole* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?
Hvis du har spørsmål til forskningsprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Norges idrettshøgskole* ved *Bård Erlend Solstad, tlf: 90 11 42 08 eller epost: b.e.solstad@nih.no.*
- Vårt personvernombud: *Karine Justad, tlf: 23 26 20 89 eller epost: karine.justad@nih.no.*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Bård Erlend Solstad (Ph.D.)
Prosjektansvarlig (Forsker, Forskningssenter for Barne- og Ungdomsidrett)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *gjensidighet i trener-utøver relasjonen i barne- og ungdomshåndball*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐ å delta i gruppesamtaler
☐ å delta i spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *oktober 2019*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Forskningsprosjekt ved Norges idrettshøgskole:

"Gjensidighet i trener-utøver relasjonen i barne- og ungdomshåndball"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta [som trener, eller i form av å gi din tillatelse som forelder] i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å *undersøke hvordan trenere og utøvere i barne- og ungdomsidrett opplever hverandre i løpet av en sesong*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for trener og utøver.

Formål
Formålet med prosjektet er å følge en gruppe unge håndballspillere og deres trenere gjennom en sesong med hensikt å undersøke gjensidighet i trener-utøver relasjonen. Studiens primære mål vil være å undersøke hvordan trenere og utøvere opplever hverandre i løpet av en sesong. I tillegg vil studien undersøke variasjonen i psykososiale utfallsvariabler. Det er mye som rører seg i barns liv det siste året på barneskolen og overgangen til ungdomsskolen. Det er derfor av stor interesse å få tak i barns egne opplevelser og erfaringer fra organisert idrett.

Problemstilling 1: Hvordan foregår selve interaksjonen mellom trener og utøver i løpet av en sesong?
Problemstilling 2: Hvordan er sammenhengen mellom interaksjonen mellom trener og utøver og trivselen til trenerteamet og spillerne i løpet av en sesong?

Dette er et forskningsprosjekt som er knyttet til **seksjon for coaching og psykologi ved Norges idrettshøgskole**. Opplysningene som forskningsprosjektet samler inn vil bli brukt i internasjonale publikasjoner som drøfter utfordringer rundt organiseringen av barne- og ungdomsidrett.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?
Bård Erlend Solstad (Ph.D.) er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?
ıar blitt spurt om å delta i et prosjekt som ønsker å undersøke trener-utøver relasjonen over en konkurransesesong. Grunnen til dette er at jenter 2006 går siste året på barneskolen, og går dermed fra å delta i barneidrett til ungdomsidrett i løpet av 2019.

Kontaktopplysningene har vi fått tilgang til via styreleder i [redacted] har gitt oss tillatelse til å ta kontakt med deg og resten av spillerne og trenerne på jenter 2006).

Hva innebærer det for deg å delta?

- Det vil bli samlet inn ulike typer data gjennom sesongen 2019:
  - Uke 4: Dybdeintervju med trenere.
  - Uke 5-6: Fokusgruppeintervjuer med spillere.
  - Uke 7-19: Spørreskjema annenhver uke til trenere og spillere.
  - Uke 20: Dybdeintervju med trenere.
  - Uke 21-22: Fokusgruppeintervjuer med spillere.

- Spørreskjemaene vil fokusere på psykososiale utfallsvariabler og vil ta ca. 10 minutter å fylle ut. Intervjuene vil ha en varighet på ca. 30 minutter (spillere) og 60 minutter (trenere), og omhandler spørsmål omkring deltakelse i organisert idrett og trener-utøver relasjonen.
- Trenere og foreldre kan få se spørreskjema/intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med ansvarlig for forskningsprosjektet (Forsker Bård Erlend Solstad).

Det er frivillig å delta
Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Hvis trener/utøver velger å delta, kan trener/utøver når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om trener/utøver vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for trener/utøver hvis trener/utøver ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger
Vi vil bare bruke opplysningene om trener/utøver til formålene vi har fortalt om i dette informasjonsskrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forskergruppen ved Norges idrettshøgskole som vil få tilgang til personopplysningene. Personopplysningene vil lagres i et brannsikkert skap som vil være adskilt fra øvrige data ved hjelp av en koblingsnøkkel. Forskergruppen kommer også til å lagre datamaterialet på en egen forskningsserver.
- I tillegg er det verdt å nevne at det vil være umulig å gjenkjenne deltakerne i publikasjoner, da synonymer vil bli brukt på alle deltakere.

Hva skjer med personopplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?
Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.09.19. Etter endt datainnsamling, vil innsamlet data bli anonymisert. Prosjektleder vil derfor: **(a)** slette koblingsnøkkelen, **(b)** omskrive indirekte identifiserbare opplysninger, og **(c)** slette lydopptak.

Dine rettigheter
Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Norges idrettshøgskole* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg, som trener og forelder, finne ut mer?
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Norges idrettshøgskole* ved *Bård Erlend Solstad, tlf: 90 11 42 08 eller epost: b.e.solstad@nih.no.*
- Vårt personvernombud: *Karine Justad, tlf: 23 26 20 89 eller epost: karine.justad@nih.no.*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Bård Erlend Solstad (Ph.D.)
Prosjektansvarlig (Forsker, Forskningssenter for Barne- og Ungdomsidrett)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *gjensidighet i trener-utøver relasjonen i barne- og ungdomshåndball*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i dybdeintervju
- ☐ å delta i fokusgruppeintervju
- ☐ å delta i spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *oktober 2019*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Study 5

Longitudinal case study of the coach-athlete relationship in a girls handball team

Coaches

- Background information.
- How did you get involved and why are you engaged in children and youth sports coaching?
    - Have these reasons changed since you have started coaching?
- Can you please tell me a bit about your coaching philosophy?
    - How do you perceive yourself as a coach?
    - How do you think your players perceive your coaching style?
    - How do you think observers on-the-pitch would perceive your coaching style (during training or during a game)?
    - Do you think there is a difference between these perspectives?
        - How may these be different? Is it intentional?
- How do children and youth sports coaching influence your well-being?

Athletes

- **Young people's motivation for engagement in youth sport:**
    - Why do you play your sport?
    - What is it that made you get involved in your sport?
        - Have these reasons changed over time?
    - What are the reasons you still play/train/compete now?
    - What do you like/dislike about your sport involvement?

- **How supportive and unsupportive is the coach-created motivational climate?**
    - Tell me a bit about your coach.
    - What are some examples of things he/she does or says (that would help me understand what type of coach he/she is)?
    - What is he/she like during training/matches/competitions?
    - What are your interactions with your coach like?